

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
**«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И
ИННОВАЦИИ**

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
«Актуальные проблемы управления и экономики»

12 декабря 2018 г.

Томск 2019

УДК 316.74:81
ББК Ш100.3л0
Л59

Лингвистические и культурологические традиции и инновации: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы управления и экономики» / под ред. О.В. Солодовниковой; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2019. – 150 с.

ISBN 978-5-4387-0916-9

В сборнике представлены материалы выступлений участников Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы управления и экономики», проведённой 12 декабря 2018 года отделением иностранных языков школы базовой инженерной подготовки Национального исследовательского Томского политехнического университета. Настоящий сборник объединяет исследовательские проекты аспирантов и преподавателей, посвященные актуальным проблемам современной теории и методики преподавания иностранных языков и культур, теории и практики межкультурной коммуникации, исторического, сравнительного и сопоставительного языкознания.

Сборник адресован аспирантам и преподавателям, а также всем, кого интересует теория и методика обучения иностранным языкам, изучение языков в их взаимосвязи с философией, литературой, историей и культурой.

**УДК 316.74:81
ББК Ш100.3л0**

Редакционная коллегия

Ю.В. Кобенко, доктор филологических наук, профессор ОИЯ ТПУ;
Н.А. Качалов, кандидат педагогических наук, доцент ОИЯ ТПУ;
В.М. Ростовцева, кандидат педагогических наук, доцент ОИЯ ТПУ.

ISBN 978-5-4387-0916-9

© ФГАОУ ВО НИ ТПУ, 2019
© Обложка. Издательство Томского
политехнического университета, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Типы обращений в коммуникативно-функциональных парадигмах английского, русского и корейского языков <i>Антонова А.А.</i>	5
Мультимедийные технологии как средство обучения научно-педагогических работников неязыкового вуза иноязычному профессионально ориентированному общению <i>Баластов А.В., Качалов Н.А.</i>	8
Аутентичные видеоматериалы как средство изучения английского языка <i>Банзанова А.А., Никитина А.Ю.</i>	21
Обеспечение профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов бакалавриата по направлению подготовки «Электроэнергетика и электротехника» <i>Безденежных А.А., Куклина С.С.</i>	24
Дифференциация моделей смешанного обучения <i>Бекишева Т.Г.</i>	29
К вопросу о конвергентном и дивергентном мышлении обучающихся <i>Ващенко К.В.</i>	34
К вопросу изучения лингвистических дисциплин в техническом вузе по программе профессиональной подготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» <i>Гирфанова К.А., Черемисина Харрер И.А.</i>	37
Развитие общекультурных компетенций студентов технического вуза с учетом взаимосвязи когниции и коммуникации <i>Горкальцева Е.Н.</i>	45
MICASE – description and use in the language learning process <i>Демидова О.М.</i>	51
Использование электронной образовательной среды Moodle в организации самостоятельной работы студентов экономического направления подготовки по иностранному языку <i>Евсеева А.М.</i>	57
Развитие иноязычных коммуникативных умений студентов гуманитарного вуза <i>Качалова О.И., Качалов Н.А., Дружинина М.В.</i>	63
Подходы к развитию автономности студентов в процессе обучения иностранному языку <i>Кемеров Н.С.</i>	74

Students' interpersonal communication experiences <i>Кобзева Н.А., Трофимова И.И.</i>	81
Использование учебного форума в процессе обучения иностранному языку студентов экономических специальностей <i>Коваленко Н.А.</i>	84
Развитие продуктивных коммуникативных умений иноязычного профессионально-делового общения у студентов бакалавриата экономического вуза <i>Коньшева А.В., Качалов Н.А., Егорова Г.И.</i>	91
Психолого-педагогическая характеристика студентов неязыкового вуза <i>Лысунец Т.Б.</i>	98
Композиционно-речевые формы в текстах Интернет-блогов трангуманистического дискурса современного английского языка <i>Матюхина М.В.</i>	104
Педагогическая модель развития учебной автономии студентов неязыкового вуза <i>Пичугова И.Л.</i>	107
Технология взаимной проверки развития умений иноязычной письменной речи аспирантов неязыкового вуза <i>Рыманова И.Е.</i>	114
К вопросу о формировании иноязычной лексической компетенции студентов-программистов с использованием мобильных технологий <i>Сидоров В.В.</i>	122
Проблема перевода реалионимов как эндемических единиц. <i>Тайдонова С.С.</i>	125
Развитие ключевых компетенций современного специалиста посредством электронного обучения <i>Черемисина Харрер И.А., Гирфанова К.А.</i>	128
Применение технологии мобильных приложений для профессиональной подготовки студентов на иностранном языке <i>Чимров А.В.</i>	135
Использование аутентичных видеоматериалов научных конференций в обучении иностранному языку <i>Чистихин А.А.</i>	139
Феномен интервью в контексте обучения иностранным языкам <i>Ядревская С.А.</i>	144

Типы обращений в коммуникативно-функциональных парадигмах английского, русского и корейского языков

Общение представляет собой сложный многоплановый процесс определения и формирования контактов между людьми, посредством которого коммуниканты получают знания, адаптируются в обществе и познают окружающий мир. В зависимости от отношений собеседников, их социального статуса, ситуации и обстановки различают формальное и неформальное общение [1, с. 55-58].

Формальное общение (функционально-ролевое) осуществляется в соответствии с правилами речевого этикета и носит официальный и информационный характер. Неформальная речевая коммуникация представляет собой неофициальный вид общения, обусловленный социальным статусом и социальной ролью собеседников, индивидуальными характеристиками адресата и адресанта, типами отношения к окружающим [2, с. 396].

Речевое общение в обществе регулируется правилами речевого этикета, отражающими национально-культурную специфику речевой вежливости. Под *речевым этикетом* понимают систему устойчивых формул общения, предписываемых обществом с целью установления речевого контакта между участниками коммуникации, а также поддержания общения в избранной манере, которая соответствует их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга в официальной и неофициальной обстановках [3, с. 18].

В процессе коммуникации речевой этикет реализуется посредством специализированных единиц, именуемых *единицами речевого этикета* или *формулами речевого этикета*, которые отражают ситуацию общения и её компоненты [там же].

Одной из важных единиц речевого этикета является обращение. В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой *обращение* определено как «употребление существительных, местоимений, субстантивированных прилагательных или эквивалентных им словосочетаний для называния лиц или предметов, к которым обращена речь» [4, с. 272].

Обращение как коммуникативная единица выступает в процессе общения в качестве установления контакта с собеседником, определения обстановки общения, выражения сложного регистра

ролевых отношений. Обращения могут выступать имена собственные, названия лиц по званию, степени родства, по положению в обществе, по профессии, занятию, должности и т.д. [5, с. 79].

Обращения полифункциональны: реализуют в речи ряд функций, основными из которых выступают номинативная и побудительная функции. Важное место также занимают оценочная и эмотивная функции, позволяющие выразить отношение говорящего к слушающему [6, с. 119].

Феномен «обращение» является языковой универсалией, т.к. присутствует во всех языках мира, однако в рамках различных языковых культур отличается уникальными характеристиками и особенностями употребления в различных ситуациях общения, поэтому при выборе средств выражения обращения следует учитывать отличительные черты языка, на котором осуществляется общение людей, и особенности национального речевого этикета.

По своей структуре, строю и культуре английский, русский и корейский языки различны, следовательно, набор формул обращений, употребляющихся в ситуациях формальной и неформальной речевых коммуникаций, будет разноплановым.

В английском речевом этикете в рамках формального общения активно используются гоноративы *Mr.*, *Mrs.*, *Miss*, *Ms.* и более почтительные формы *Sir* и *Madam*. Номинативные формы обращений к лицам определённых профессий и группе лиц считаются устаревшими. Обращение к знакомому адресату может употребляться в неименной и именной формах. В ситуациях неформального общения широко применяются сленговые единицы и обращения в уменьшительно-ласкательной форме. Необходимо отметить, что характерные черты и формы английских обращений, отличающихся друг от друга в стилистическом и эмоциональном планах, достаточно специфичны [2, с. 90].

Широкий спектр уменьшительно-ласкательных обращений, функционирующих в ситуациях неформального общения, характеризует русский речевой этикет. В рамках формального общения часто используются обращения по имени-отчеству, обращения без называния собеседника [2, с. 84].

В корейском языке категория обращения сложна и имеет глубокие корни. Однако в настоящее время наблюдается процесс универсализации формул обращений, т.е. некоторые обращения перестают подчёркивать гендерные характеристики собеседников и их статусы в процессе речевого общения. Важно отметить, что в корейском языке вместо личных местоимений в рамках формального и

неформального общения более предпочтительными являются языковые единицы с номинативной основой [7, с. 32-33].

Так, знание признаков и отличительных характеристик обращений, функционирующих в различных речевых культурах, позволяет передать отношения между собеседниками и правильно истолковывать их коммуникативные намерения.

Литература

1. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет / Н.И. Формановская. – М.: ИКАР, 2013. – 250 с.
2. Фёдорова Л.Л. Формальное и неформальное общение: структура и границы / Л.Л. Фёдорова // Русский язык сегодня. X Шмелёвские чтения. – 2012. – С. 395–405.
3. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты / Н.И. Формановская. – М.: Русский язык, 1982. – 124 с.
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
5. Смит С. Обращение в английской коммуникативной культуре (в сопоставлении с русской) / С. Смит, Т.В. Ларина // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2003. – № 1. – С. 79–91.
6. Сейтжанов Ж.Е. О статусе, формах и функциях обращения / Ж.Е. Сейтжанов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 17. – С. 117–119.
7. Мызникова В.В. Речевое оформление и использование обращений в японском и корейском языках / В.В. Мызникова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2013. – № 1. – С. 28–34.

Науч. рук.: Кобенко Ю.В., д-р филол. н., проф.

Мультимедийные технологии как средство обучения научно-педагогических работников неязыкового вуза иноязычному профессионально ориентированному общению

В настоящее время особое место в инновационном вузе РФ занимает решение проблемы организации процесса обучения взрослых в рамках непрерывного образования (в частности, послевузовское образование, повышение квалификации) [1], а также для ее решения происходит активное внедрение мультимедийных технологий в образовательный процесс в вузах. Однако данная новация все еще не сопровождается подобающим теоретическим осмыслением.

Соответственно нам представляется своевременным и необходимым:

а) выявить сущность мультимедийных технологий как дидактического средства для обучения научно-педагогических работников иноязычному профессионально ориентированному общению,

б) определить технико-методические возможности использования мультимедийных технологий в учебном процессе неязыкового вуза в системе дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) и

в) рассмотреть теоретические вопросы, связанные с использованием мультимедийных технологий для обучения взрослых обучающихся неязыкового вуза иноязычному профессионально ориентированному общению.

Использование мультимедийных технологий в учебном процессе неязыкового вуза позволяет не только эффективно обучать иноязычному профессионально ориентированному общению, но и развивать у взрослых обучающихся интеллектуальную, предметно-практическую сферы, необходимые для более эффективной иноязычной профессионально ориентированной коммуникации.

Сеть Интернет позволяет получить сегодня доступ к огромному массиву информации и, соответственно, стать фактически универсальным источником учебной, профессионально и личностно значимой информации. Мультимедийные технологии, являясь относительно недавней вариацией компьютерных технологий, все активнее проникают в процесс обучения в вузах. Термин

«мультимедиа» изначально обозначал сочетание различных средств передачи учебной информации обучающимся [2].

Большой опыт по применению мультимедийных технологий в вузе был накоплен в Великобритании и США. Зарубежные исследователи J. Burger [3], S.K. Clark [4], P. Barker, T. King [5] уже в начале 90-х годов прошлого столетия указывали на быстро прогрессирующую мультимедийную индустрию, активно применяющую все имеющиеся на тот момент новые технологические возможности, например, высококачественный звук и изображение, а к концу 90-х годов ученые отмечают очевидные преимущества использования мультимедийных технологий в качестве средства обучения по сравнению как с традиционными информационными обучающими средствами, так и с сетью Интернет [6].

Исследователь В.А. Толоконников рассматривает мультимедийные технологии в процессе обучения в неязыковом вузе как средство передачи информации наряду с учебным видео или аудио, определяет его как наглядную, эстетически организованную форму предъявления учебного содержания материалов, при котором происходит взаимодополнение и взаимодействие двух или более информационных потоков [7].

Все вышеприведенные определения мультимедиа показывают только его внешнюю, аппаратную сторону и в полной мере не раскрывают развивающих возможностей мультимедийных технологий как средства обучения. Соответственно, учитывая все имеющиеся определения, попытаемся наиболее полно выразить сущность понятия «мультимедийные технологии».

Под мультимедийными технологиями нами понимается такое методическое инструментально-компьютеризированное средство, которое обеспечивает наиболее эффективное протекание перцептивно-мнемических процессов у взрослых обучающихся. Данное средство представляет содержание учебного материала в наиболее удобной для взрослых интерактивной форме при помощи трех основных модальностей (текстово-графической, визуальной и аудиальной), тем самым реализуя основные принципы обучения, и способствует достижению заложенной в мультимедийной обучающей программе цели обучения научно-педагогических работников.

Далее рассмотрим все выделенные в определении стороны мультимедийных технологий как средства обучения.

Мультимедийные технологии, как и традиционные учебные видео- и аудио средства, позволяют сделать учебное содержание доступным для усвоения субъектами образовательного процесса – научно-

педагогическими работниками неязыкового вуза на курсах повышения квалификации с помощью трех типов рядов предоставления информации: визуального, звукового и текстово-графического.

Самой важной из технических возможностей мультимедийных технологий является интерактивность. Под интерактивностью нами подразумевается способность мультимедийной программы изменяться и взаимодействовать с обучающимися. Подобное взаимодействие возможно только при использовании в учебном процессе взрослыми обучающимися мультимедийной программы. В результате такого взаимодействия в ответ на свои действия научно-педагогический работник сталкивается с незамедлительной обратной реакцией мультимедийной программы.

Обучающиеся выделяют два типа подобной обратной реакции при работе с мультимедийной программой – внешнюю и внутреннюю [8]. Внешняя реакция представлена в виде оценочного действия и напрямую зависит от имеющегося контекста, который является внешним относительно самого действия. Внутренняя же обратная реакция – фактически конечный результат выполненного обучающим самого действия.

Соответственно можно сделать вывод о том, что обучение, производимое мультимедийными программами, изначально несет в себе интерактивный характер, так как взрослый обучающийся в ответ на свои действия с мультимедийной программой получает как внешнюю, так и внутреннюю обратную реакцию.

Следует отметить, что не все исследователи придают значимость вышеобозначенной компьютерной интерактивности для процесса обучения научно-педагогических работников иноязычному профессионально ориентированному общению, считая ее не совсем полной, так как мультимедийная программа в ответ на действия взрослых обучающихся не реагирует на нее так, как реагировал бы обычный человек. А реакцией мультимедийной программы на действия взрослого являются уже заложенные обучающим в учебную мультимедийную программу «кусочки» информации.

Зарубежные исследователи I.S. MacKenzie [9], B.K. Nastasi, D.H. Clements [10] полагают, что наглядное представление информации или мультимедийной наглядности следует использовать при обучении только тогда, когда она устраняет, либо снижает когнитивный дефицит у взрослых обучающихся. Следовательно, мультимедийную визуализацию необходимо рассматривать как «дополнительное» средство обучения иноязычному профессионально ориентированному общению и вводить такого рода наглядность в учебный процесс

неязыкового вуза только при необходимости, чтобы стимулировать процесс получения знания научно-педагогическим работником неязыкового вуза.

Поэтому визуально-графический ряд мы определяем как источник структурно-целостной учебно-стимулирующей информации, содержание которой представлено в соответствии с требованиями, предъявляемыми к учебным материалам при помощи аудиального, графического или визуального ряда в эстетически привлекательной для взрослых форме.

С учетом указанных выше аспектов и особенностей содержательного наполнения и формы визуального ряда мультимедийных программ можно предположить, что мультимедийные программные средства влияют на развитие у взрослых обучающихся мотивационной, интеллектуальной и эмоциональной сфер.

Далее рассмотрим своеобразие аудиоряда мультимедийных обучающих программ, поскольку аудиоряд является одной из «медий» и оказывает значительное влияние на обучение взрослых иноязычной профессионально ориентированной коммуникации.

Аудиоряд в мультимедийных программах представлен в виде звукового сообщения, имея в виду речь, музыку, различные звуковые эффекты, где звуки подразделяются на 2 типа: 1) буквальные (точные) и 2) абстрактные [11]. Звуки первого типа создают у обучающихся ощущение реальности: это обычно произносимые диктором слова; музыка или фоновые звуки, дающие обучающимся представление о том, где, например, находится диктор (звон бокалов, гомон толпы, шум от транспорта и др.). Звуки второго типа служат в качестве придания эмоциональной окраски той или иной озвученной информации [12].

Также существует еще одно небольшое разделение между мультимедийными программами, в которых звуковой ряд идет параллельно с визуальным рядом. И там, где изображение напрямую зависит от звукового ряда (например, в музыкальных видео клипах), информация передается аудиально и воспринимаемая на слух научно-педагогическим работником, оно считается такой же важной составляющей частью процесса иноязычной профессионально ориентированной коммуникации, как и визуальная информация. Однако, все же большую часть всей получаемой информации, в том числе учебной, взрослый обучающийся усваивает и воспринимает в результате визуального контакта.

Аудиальный ряд в мультимедийных программах воспринимается большинством исследователей как одна из вспомогательных модальностей в мультимедийном сообщении. Его основные задачи:

- 1) заострить внимание научно-педагогических работников на важной для осознания сути происходящего в представленном учебном материале,
- 2) пояснять сложные для понимания моменты видеоряда,
- 3) акцентировать внутреннюю логику демонстрируемых процессов и явлений.

Аудиоряд в мультимедийных программах является научным комментарием к учебному материалу, представленным в вербально-звуковом виде. Мультимедийные технологии позволяют создать информационно и эмоционально наполненный аудиоряд, при помощи которого можно значительно дополнить текущий уровень предъявления учебного содержания материала на занятии в вузе и сразу же реализовать его на практическом уровне.

Таким образом, аудиоряд в мультимедийных программах является по своей сути вспомогательным относительно визуально-графического, но одновременно значительно дополняет его и несет в себе возможность для обучающихся эффективно развивать память и другие составляющие интеллектуальной сферы взрослых обучающихся на курсах повышения квалификации.

Сочетание аудиального и визуального представления учебного материала предоставляет возможность обучающимся более тщательно и эффективно его изучать. Сам аудиоряд также непосредственно оказывает сильное воздействие на эмоциональную сферу субъектов образовательного процесса, что влечет за собой развитие мотивационной сферы.

Следует отметить, что, по мнению ряда исследователей (А. Cook, R. Fleury и J. Burger), возможности аудиоряда используются не в полной мере. Тем не менее, важно подчеркнуть тот факт, что научно-педагогические работники неязыкового вуза, обучающиеся иноязычному профессионально ориентированному общению, привычны к восприятию информации на слух, и визуальный ряд, дополненный аудиорядом в мультимедийных программах, помогает взрослому обучающему наиболее эффективно и полно отобразить содержание учебных материалов.

Следующая мультимедийная технология, которую следует рассмотреть, это компьютерное видео. Компьютерное видео фактически является воплощением мультимедийных технологий, так как оно сочетает в себе два способа передачи учебной информации при помощи видео и аудиоряда [13].

Особенностью представления учебных материалов в виде видео является то, что для их передачи используются более

конкретизированные образы предметного мира. Важной отличительной особенностью видео является его интерактивность, то есть взрослый обучающийся сам может управлять мультимедийной программой. Учебное видео традиционного типа, например, на видеопленках отличается своего рода «заданностью», «фиксированностью» и не оставляет взрослому обучающемуся возможности активного участия при работе с ним, кроме возможности нажать на кнопку «пауза» или «стоп».

Итак, мы описали технические возможности мультимедийных технологий и возможные сферы их применения в процессе обучения иноязычному профессионально ориентированному общению в неязыковом вузе.

Под мультимедийными технологиями понимается такое аппаратно-программное средство обучения, которое:

1) представляет учебный материал на всех его уровнях, объединяя абстрактные теоретические знания в соответствии с поставленными субъектами образовательного процесса учебными целями с помощью аудиальной и визуальной модальностей,

2) обеспечивает более эффективное протекание процессов восприятия учебной информации по сравнению с традиционными формами обучения,

3) позволяет реализовать основные принципы обучения научно-педагогических работников неязыкового вуза иноязычной профессионально ориентированной коммуникации.

Информация в мультимедийных программах передается взрослым обучающимся с помощью графических изображений и видео-аудио ряда, при этом аппаратные средства позволяют максимально насытить информацией как отдельные части визуального ряда, так и в их сочетаемости с другими рядами, а с помощью графического изображения (например, 3D графики, когда можно «покрутить, потрогать» объект) появляется возможность более полной реализации информации, что создаются изображения, представляющие собой объединения научного (содержательного плана) и внешнего компонентов, восприятие которых потребует сравнительно небольших от взрослых обучающихся усилий.

В мультимедийных программах возможно предъявлять учебный материал с помощью трех рядов – графического (текстового), визуального и звукового (аудиального) – на практическом и теоретическом уровнях наблюдения, объединяя «сухие», абстрактные теоретического знания с их незамедлительным практическим применением, обеспечивая условия для более эффективного обучения

иноязычному профессионально ориентированному общению научно-педагогических работников неязыкового вуза на курсах повышения квалификации.

Необходимо также остановиться на содержании дидактического состава мультимедийных программ, осуществление которого происходит на уровне объединения нескольких путей передачи учебной информации (графического, аудиального и видео). В мультимедийных технологиях понятие «содержание» определяется различными исследователями как измененный с учетом вышеизложенных путей передачи информации учебный материал, однако существует проблема относительно неоднородности содержания данного учебного материала. Отечественные исследователи И.Я. Лернер [14] и В.С. Леднев [15] предлагают объединять учебный материал в соответствии с его содержанием в зависимости от его обобщенности, возможного применения в обучении и его формы представления.

Таким образом, понятие «содержание» в обучении иноязычному профессионально ориентированному общению взрослых обучающихся неязыкового вуза представлено на трех уровнях. Это практический, теоретический уровни и уровень наблюдения. Последний включает в себя наглядное представление учебного материала, практический – все, что имеет практическое значение, теоретический включает в себя теории, отражающие определенные процессы и законы, объекты и явления.

G. Salomon, D.N. Perkins, T. Globerson [16] указывают на «разумность» визуализации учебного материала и выделяют три основные формы его наглядного представления – графические иллюстрации, изобразительные аналогии и логические изображения. Под графическими иллюстрациям имеются в виду фотографии и видео в качестве замещения реального объекта, который в аудитории не посмотришь. Под логическими изображениями подразумеваются всевозможные диаграммы, схемы, графики (схемы и коды) и т.п., иллюстрирующие и упрощающие для понимания сложные структуры.

Изобразительные аналогии служат всего лишь примером, абстрактным рисунком для передачи трудноусваиваемых фактов или идей, но не отображают реального объекта. Они базируются на создании финальной аналогии хорошо известной информационной сферы знаний к новым всевозможным комбинациям в совершенно иной сфере знания.

Основываясь на вышеизложенном, можно заключить, что передача обучающимся учебной информации в мультимедийных программах ведется путем объединения визуальной и аудиальной модальностей при

применении графическо-иллюстративных, логических изображений и изобразительных аналогий.

Следующей важной особенностью мультимедийных технологий в процессе обучения научно-педагогических работников неязыкового вуза иноязычной профессионально ориентированной коммуникации является способность задействовать различные виды памяти (лучше всего получается при работе с аудио и видео вспомнить, кем работает тот или иной персонаж в аудировании, сказать, как его зовут, и т.п.).

Необходимо определить место, функции мультимедийных технологий для обучения субъектов образовательного процесса неязыкового вуза иноязычному профессионально ориентированному общению с тем, чтобы повысить его эффективность. Для этого необходимо определить основную цель применения мультимедийных программ.

Во-первых, аппаратные и программные средства при помощи мультимедийных технологий позволяют реализовать индивидуальный подход в обучении иноязычному профессионально ориентированному общению, когда взрослый обучающийся сам задает себе скорость, режим и ритм обучения.

Во-вторых, мультимедийные технологии позволяют значительно, по сравнению с традиционными средствами обучения, интенсифицировать процесс обучения иноязычной профессионально ориентированной коммуникации, предоставляя возможность обучающемуся сколько угодно раз повторять те или иные действия в мультимедийной обучающей программе.

В-третьих, научно-педагогические работники при помощи мультимедийной обучающей программы более рационально распределяют свое учебное время и более эффективно используют его для самостоятельной работы.

В-четвертых, мультимедийные технологии позволяют наиболее полно реализовать принцип наглядности.

Мультимедийные технологии, на наш взгляд, могут быть в полной мере использованы в процессе обучения взрослых обучающихся неязыкового вуза иноязычному профессионально ориентированному общению в качестве эффективного средства дальнейшего развития перечисленных выше сфер [17].

Например, в интеллектуальной сфере при помощи мультимедийных технологий можно:

- 1) развить познавательное, творческое мышление (а также стили мышления – образное и наглядно-образное);
- 2) улучшить память, восприятие и повысить внимание;

- 3) развить воображение;
- 4) повысить сообразительность, гибкость, самостоятельность, экономичность;
- 5) более продуктивно производить мыслительные операции (абстрагирования, формализации, синтеза и др.);
- 6) развить умение выдвинуть и доказать гипотезу, решить противоречие;
- 7) развивать умения и формировать навыки.

С мотивационной сферой при обучении научно-педагогических работников иноязычному профессионально ориентированному общению все обстоит несколько сложнее. Взрослые обучающиеся, исходя из своего внутреннего мотива, пришли продолжать свое обучение на курсах повышения квалификации. Они и так высоко мотивированы, но, на наш взгляд, использование мультимедийных технологий можно направить на получение новых знаний, овладение более эффективными способами получения информации.

В эмоциональной сфере использование мультимедийных технологий можно применить во многих учебных ситуациях, например, для снятия эмоционального напряжения, «внутренних барьеров и страхов» перед обучением иноязычной профессионально ориентированной коммуникации, снизить общий уровень тревожности.

Что касается предметно-практической сферы, то здесь мультимедийные технологии могут способствовать развитию общих, профессиональных и творческих способностей, умений и навыков взрослых обучающихся.

Мультимедийные технологии могут вступать во взаимодействие с содержанием, формами и методами процесса обучения. При помощи мультимедийных технологий, как указывалось выше, становится возможным реализовать учебное содержание на теоретическом, практическом уровнях и уровне наблюдения, способствуя более эффективному его усвоению.

Способность мультимедийных технологий сочетаться с имеющимися в неязыковом вузе формами обучения выражается в том, что специально отобранные и подготовленные мультимедийные обучающие программы могут использоваться на любом из этапов аудиторного занятия. Особый интерес представляют идеи зарубежных исследователей относительно применения мультимедийных обучающих программ в неязыковом вузе.

Так, Д. Лауриллард считает, что учебная деятельность в неязыковом вузе должна представлять собой беседу или диалог между обучающим и обучающимися, и она должна быть [8]:

1) дискурсивной, когда обучающий и взрослые обучающиеся совместно определяют учебные цели и задачи в условиях создания обучающим такой среды, при которой научно-педагогические работники спокойно могли использовать имеющиеся у них понятия и идеи, продуцировать новые и получать обратную реакцию на те или иные свои действия;

2) адаптивной, когда обучающий учитывает актуальные знания научно-педагогических работников с тем конечным результатом обучения иноязычному профессионально ориентированному общению, который они хотят в итоге получить, и, соответственно, делает выбор необходимых методов, приемов и средств обучения;

3) интерактивной, когда обучающий так или иначе (например, используя интерактивные средства обучения) реагирует на действия взрослых обучающихся в процессе обучения иноязычному профессионально ориентированному общению;

4) рефлексивной, когда субъекты образовательного процесса могут критически анализировать свои действия на каждом из этапов обучения иноязычной профессионально ориентированной коммуникации.

Зарубежные исследователи M. Austin [18], P. Barker, T. King [5], N. Gardner, N. Hammond, S. Heath, M. Kibby, T. Mayes, R. McAleese, C. Mullings & A. Trapp [19] также предложили классифицировать аппаратные технические средства в соответствии с четырьмя вышеозначенными характеристиками совместной учебной деятельности. Соответственно, были выделены дискурсивные, адаптивные, интерактивные и рефлексивные средства обучения иноязычному профессионально ориентированному общению.

Итак, нами выделены и рассмотрены функциональные возможности мультимедийных технологий и их место в процессе обучения иноязычной профессионально ориентированной коммуникации в неязыковом вузе.

Мультимедийные технологии представляют собой средство обучения иноязычному профессионально ориентированному общению, применение которого способствует реализации индивидуального, либо личностно-ориентированного подходов при обучении научно-педагогических работников профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Применение мультимедийных технологий в качестве средства обучения иноязычному профессионально ориентированному общению позволяет осуществить отбор учебных материалов, которые имеют запоминающуюся и воспринимаемую форму, то есть осуществлять учет перцептивных и мнемических возможностей научно-педагогических работников.

Применение мультимедийных учебных материалов как средств наглядности значительно ускоряет и облегчает процесс обучения иноязычному профессионально ориентированному общению [20], так как учебная информация в виде видеографического ряда естественна и легко воспринимается взрослыми обучающимися. Объединение в мультимедийной обучающей программе двух типов модальностей видео-аудиального ряда позволяет соединять конкретные предметы материального мира и профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, то есть создать для взрослых обучающихся условия, приближенные к привычному для них уровню восприятия учебной информации.

Мультимедийные технологии представляют собой интерактивное средство обучения научно-педагогических работников иноязычному профессионально ориентированному общению, применение которого позволит реализовать индивидуальный подход в обучении взрослого обучающегося иностранному языку для профессиональных целей. Применение в учебном процессе неязыкового вуза мультимедийных технологий в качестве средства обучения взрослых обучающихся иноязычной профессионально ориентированной коммуникации подразумевает соблюдение, прежде всего, принципов наглядности, интенсификации и рационализации.

Использование мультимедийных технологий также служит средством для самостоятельного обучения иноязычному профессионально ориентированному общению научно-педагогических работников неязыкового вуза и предоставляет им возможности для более эффективного развития и раскрытия своих личных профессиональных качеств.

Литература

1. Качалов Н.А. Непрерывное образование: изучение иностранного языка / Н.А. Качалов // Вестник Томского государственного университета. – 2004. – № 282. – С. 250–256.
2. Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.0.01 / Н.В. Клемешова. – Калининград, 1999. – 210 с.
3. Burger J. The desktop multimedia bible / J. Burger. – New York: Addison-Wesley, 1993. – 635 p.
4. Clark S.K. Instructor guided CALL: A look at advisement strategies / S.K. Clark // Aspects of educational and training technology. – London: Kogan Page Ltd., 1994. – P. 164–168.

5. Barker P. Evaluating interactive multimedia courseware – a methodology / P. Barker, T. King // *Computers in Education*. – 1993. – Vol. 21, № 4. – P. 307–319.
6. Шлыкова О.В. Феномен мультимедиа. Технологии эпохи электронной культуры / О.В. Шлыкова. – М., 2003. – 249 с.
7. Толоконников В.А. Влияние формы аудиовизуальной информации на усвоение учебного материала: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.А. Толоконников. – М., 1992. – 16 с.
8. Laurillard D. Rethinking university teaching: a framework for the effective use of educational technology / D. Laurillard. – London & New York: Routledge, 1994. – 284 p.
9. MacKenzie I.S. Courseware evaluation: where's the intelligence? / I.S. MacKenzie // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 1990. – № 6. – P. 273–285.
10. Nastasi B.K. Social-cognitive behaviors and higher order thinking in educational computer environments / B.K. Nastasi, D.H. Clements // *Learning and Instruction*. – 1992. – № 2. – P. 215–238.
11. Hofstetter F.T. Multimedia literacy / F.T. Hofstetter. – New York: McGraw-Hill, 1995. – 360 p.
12. Aarntzen D. Audio in courseware: design knowledge issues / D. Aarntzen // *ETTL*. – 1991. – Vol. 30, № 4. – P. 354–366.
13. Cook A. Type and color / A. Cook, R. Fleury. – Cincinnati, OH: Rockport Publishers, 1990. – 479 p.
14. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М., 1980. – 96 с.
15. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
16. Salomon G. Partners in cognition: extending human intelligence with intelligent technologies / G. Salomon, D.N. Perkins, T. Globerson // *Educational Researcher*. – 1991. – Vol. 20, № 3. – P. 2–9.
17. Конышева А.В. Дидактическая модель языковой подготовки обучающихся с использованием информационных технологий / А.В. Конышева, Н.А. Качалов // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2011. – № 10 (112). – С. 62–67.
18. Austin M.B. A comparison of three interactive media formats in an RTV/ DVI computer-mediated lesson / M.B. Austin // *Computers in Education*. – 1994. – Vol. 22, № 4. – P. 319–333.
19. Hammond N. Blocks to the effective use of information technology in higher education / N. Hammond, N. Gardner, S. Heath, M. Kibby,

- T. Mayes, R. McAleese, C. Mullings & A. Trapp // Computers & Education. – 1992. – Vol. 18, № 1–3. – P. 155–162.
20. Демидова О.М. Использование информационных технологий в обучении иностранным языкам / О.М. Демидова, Н.А. Качалов // Межкультурная коммуникация: теория и практика. – Томск: Изд-во ТПУ, 2016. – С. 49–54.

А.А. Банзанова, А.Ю. Никитина
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Аутентичные видеоматериалы как средство изучения английского языка

В данной статье рассматриваются аутентичные видеоматериалы, на примере сериалов, как средство изучения английского языка студентами технического вуза. Определяются уровни сложности рассматриваемого метода исходя из анализа личного опыта авторов. Исследование проводится через рассмотрение проблем межкультурной коммуникации.

Изучение иностранных языков, в том числе английского языка, обеспечивается использованием видеоматериалов, имеющих преимущества по отношению к другим средствам за счёт динамичности, яркости и силе эмоционального воздействия на обучающихся. Видеоматериалы в качестве аудио-визуального средства улучшают запоминание, позволяют в относительно короткие сроки расширить и обогатить словарный запас изучаемого языка, развить речевые умения. Использование видеоматериалов в процессе изучения иностранного языка способствует погружению обучающихся в социокультурную языковую среду страны изучаемого языка, моделирует воображаемую коммуникативную ситуацию, создаёт мотивационные условия в рамках учебной аудитории [1, 2, 3].

Целью работы является рассмотрение использования аутентичных сериалов в процессе обучения английскому языку студентами 2 курса технического вуза, обучающихся по направлению подготовки «Биотехнические системы и технологии» в Томском политехническом университете.

Используется следующий метод исследования: изучение английского языка с помощью аутентичных видеоматериалов. При проведении исследования собраны данные посредством претестирования (pre-testing) и посттестирования (post-testing).

Видеоматериалы – это современная, эффективная форма представления учебного материала, которая актуальна в условиях электронного обучения. При их помощи английский язык преподается в том контексте, в котором он используется его носителями, т.е. далекий от используемой лексики и рабочих планов при работе со студентами. Изучение аутентичных видеоматериалов позволяет погрузиться в языковую среду.

В данном исследовании авторами сформулирована гипотеза – студенты инженерных специальностей могут совершенствовать свои навыки и умения владения иностранным языком посредством использования в учебном процессе аутентичных видеоматериалов.

Процесс изучения проводился в несколько этапов:

1. Набор экспериментальной и контрольной групп.
2. Проведение претестирования в аудио-формате (listening).
3. Выбор сериалов, подходящих тематике учебного плана студентов второго курса («Concept of engineering and employment», «Career planning»).
4. Проведение занятий.
5. Проведение контрольного тестирования в экспериментальной и контрольной группах (ЭГ и КГ).

В качестве ЭГ и КГ выступили две студенческие группы второго курса Инженерной школы неразрушающего контроля и безопасности. Одна группа (N=12) занималась по утвержденному учебному плану, вторая (N=8) дополнительно просматривала фрагменты из аутентичных видеоматериалов, таких как:

– Офис (The office) – типичные ситуации на работе в офисе, которые комментируются участниками процесса.

I accidentally did his sudoku – Я случайно разгадал его sudoku [4].

– Силиконовая долина (SiliconValley) – американский комедийный сериал, созданный Дэйвом Крински, Джоном Альтшулером и Майклом Джаджем о бизнесе в кремниевой долине.

Raytheripper – заправлять, командовать [4].

В процессе исследования применялись следующие способы изучения материалов:

1. Просмотр на русском языке для ознакомления с материалом.
2. Просмотр с русскими субтитрами для лучшего восприятия английской речи на слух.
3. Использование двойных субтитров для мгновенного перевода.
4. Просмотр только с английскими субтитрами.
5. Просмотр без субтитров.

Результаты контрольного тестирования и анализа устной речи показали наличие существенной разницы между успехами экспериментальной и контрольной групп студентов. В среднем уровень успеваемости увеличился на 11% в контрольной группе и на 33% – в экспериментальной группе. Студентам экспериментальной группы было предложено провести оценку полученного опыта. Анализ результатов анкетирования показывает, что опрошенные студенты оценивают данную практику как полезную.

Таким образом, изучение английского языка с помощью просмотра сериалов помогает пополнить словарный запас фразами, используемыми в повседневной жизни, улучшить уровень разговорного языка и восприятия речи на слух. Все это помогает не только чувствовать себя уверенней при встрече с носителем языка, но и при использовании изучаемого иностранного языка в учебном процессе.

Литература

1. Алейникова М.И. Видеофильм как средство обучения иностранному языку / М.И. Алейникова // Перспективы науки и образования. – 2015. – № 6 (18). – С. 87–90.
2. Николаева Н.А. Изучение английского языка с помощью аутентичных фильмов / Н.А. Николаева, С.А. Волкова // Образование и воспитание. – 2017. – № 1. – С. 69–71. – URL <https://moluch.ru/th/4/archive/52/1887/> (дата обращения: 10.03.2019).
3. Антонова И.В. Просмотр аутентичных художественных фильмов, как способ совершенствования коммуникативной компетенции в области английского языка / И.В. Антонова // Молодой ученый. – 2011. – № 6. – Т. 2. – С. 119–122. – URL: <https://moluch.ru/archive/29/3350/> (дата обращения: 10.03.2019).
4. Сериалы для изучения английского: [Электронный ресурс] URL: <https://www.englishdom.com/blog/top-7-serialov-na-anglijskom-dlya-nachinayushhix/> (дата обращения 03.03.19).

Науч. рук.: Кобзева Н.А., канд. пед. н.

**Обеспечение профессионально ориентированного обучения
иностранному языку студентов бакалавриата по направлению
подготовки «Электроэнергетика и электротехника»**

В статье обозначена значимость дисциплины «Иностранный язык» для подготовки высококвалифицированных специалистов по профилю «Электроэнергетика и электротехника», нашедшая отражение в ФГОС ВО. Рассмотрены возможные средства и формы обучения иностранному языку, отвечающие актуальным требованиям иноязычной подготовки по техническим специальностям и составляющие в своей совокупности комплексное обеспечение этого процесса. В качестве примера представлено задание для организации деловой игры-форума по современным проблемам энергетики.

На сегодняшний день направление подготовки «Электроэнергетика и электротехника» относится к приоритетным направлениям модернизации и технологического развития российской экономики, поэтому разработки и исследования в данной области активно поддерживаются государством и частными предприятиями [1]. В то же время профессия электроэнергетика и электротехника становится одной из самых востребованных профессий не только в России, но и за рубежом, поскольку «надежное и эффективное функционирование электроэнергетики – это основа развития экономики любой страны и определяющий фактор обеспечения комфортных условий жизни ее граждан» [2]. Все это обуславливает широкий спрос на международном рынке труда на специалистов соответствующего профиля.

В связи с этим для личностного и профессионального развития студента, способного стать в дальнейшем высококвалифицированным, мобильным, конкурентоспособным и как следствие востребованным специалистом международного уровня с минимальным периодом профессиональной адаптации, результатом освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника» согласно ФГОС ВО должно стать достижение будущими специалистами совокупности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [3].

Существенный вклад в подготовку подобного рода специалистов вносит дисциплина «Иностранный язык», являясь проводником к международному профессиональному уровню. Значимость дисциплины обусловлена необходимостью формирования универсальных

компетенций в области коммуникации и межкультурного взаимодействия, а именно УК-4 («способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)») и УК-5 («способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах») [3].

Вместе с тем признается, что обучение иностранному языку по техническим специальностям должно носить профессионально ориентированный характер, приближая процесс иноязычной подготовки к условиям реальной межкультурной и межличностной коммуникации в профессиональной сфере. При этом профессионально ориентированное обучение иностранному языку (далее ПООИЯ) следует понимать как «систему педагогически, психологически и методически обусловленных взаимоотношений и взаимодействий субъектов образовательного процесса, направленную на развитие у обучающихся готовности и способности к организации, осуществлению и регулированию иноязычной речевой деятельности в ходе профессионального общения и интеграции в межкультурное профессиональное сообщество» [4].

Актуальной проблемой ПООИЯ сегодня остается отсутствие комплексного обеспечения (в особенности по немецкому языку) процесса для некоторых технических специальностей, что говорит о необходимости специального проектирования или адаптации целостной системы иноязычной подготовки для конкретного образовательного профиля. В виду этого, задачей данной статьи является определение возможных средств и форм обеспечения профессионально ориентированного обучения немецкому языку для направления подготовки «Электроэнергетика и электротехника».

Решая указанную задачу, в первую очередь остановимся на средствах профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Мы полагаем, что наиболее оптимальным средством ПООИЯ для указанного направления подготовки является специально разработанное учебно-методическое пособие, включающее в себя другие средства обучения (как основные, так и вспомогательные). Особенностью такого пособия в этом случае является его интегрированный характер, равная ориентация на преподавателя и студента и построение на профессионально ориентированном аутентичном материале [5].

Эффективной формой организации процесса может выступать деловая игра. Потенциал деловой игры для ПООИЯ огромен как в виду безграничности моделирования ее сценариев, так и за счет ее способности воссоздавать ситуации профессионально ориентированного межличностного и межкультурного общения,

максимально приближенные к реальным, тем самым способствуя экстраполяции полученного студентом опыта на его дальнейшую профессиональную деятельность [6].

Приведем пример деловой игры-форума «Предупреждение энергетического кризиса». Студентам предлагается следующее задание: *Stellen Sie sich vor: Sie nehmen an einem Forum zum Thema „Vorbeugung der Energiekrise“ teil. Bereiten Sie in einer Gruppe Berichte über erneuerbare Energiequellen vor. Was glauben Sie, welche Vor- und Nachteile haben diese Quellen? Kann deren Nutzung genug sein? Warum? Wie benutzt man diese Energiequellen in Ihrer Heimat? Welche Aussichten hat diese Energiequelle in der Zukunft? Machen Sie Präsentationen zu diesem Thema* (Представьте: Вы участвуете в форуме «Предупреждение энергетического кризиса». Подготовьте в группе сообщения по возобновляемым источникам энергии. Как Вы считаете, какие преимущества и недостатки имеют данные источники энергии? Достаточно ли их использования? Почему? Как используют указанные источники энергии в Вашей стране/Вашем городе? Какие перспективы имеет энергетический ресурс в будущем? Подготовьте презентацию по теме).

На подготовительном этапе в группе распределяются роли, т. к. в форуме участвуют делегации из стран/страны изучаемого языка и России. Представители делегаций получают конкретный источник возобновляемой энергии (солнечная энергия, ветроэнергетика, гидроэнергетика, биотопливо, геотермальная энергетика и др.). Студентам также предоставляется список ресурсов сети Интернет, где они могут найти соответствующую информацию на иностранном языке.

На этапе реализации преподаватель или студент как модератор форума держит вступительное слово, где речь идет от ограниченности энергетических ресурсов при одновременном многократном возрастании энергопотребления человечеством, и подчеркивает, что возможным выходом из сложившейся ситуации может стать разработка альтернативных источников энергии, что уже активно практикуется в некоторых странах.

Следующий шаг – предъявление сообщений представителей делегаций. Завершается деловая игра ответами в дискуссионном формате на поставленные ранее в задании вопросы и коллективным выводом о возможностях предотвращения энергетического кризиса. Поощряется открытие дискуссий непосредственно во время представления презентаций, ходом которых управляет модератор.

Следует отметить, что прежде чем перейти к деловой игре студенты работают над текстами по теме с тем, чтобы у них сложилось

определенное представление по проблеме и сформировался соответствующий словарный запас. В случае недостаточного уровня владения языком студентам могут быть предложены различные опоры, памятки и руководства (например, памятка по поиску и переработке профессионально ориентированной информации на иностранном языке, руководство по подготовке презентации, опоры для ответов на дискуссионные вопросы, выражения собственного мнения, клише деловой коммуникации и др.), призванные снять возможные трудности и создать ситуацию успеха.

В заключении еще раз подчеркнем, что обеспечение ПООИЯ требует специальной разработки для каждого конкретного направления подготовки с максимальной ориентацией на будущую профессиональную деятельность студентов. Мы также надеемся, что представленный фрагмент обеспечения ПООИЯ окажется полезным для преподавателей немецкого языка, ведущих занятия у обучающихся по направлению подготовки «Электроэнергетика и электротехника», а также студентов, желающих самостоятельно совершенствовать свой уровень владения профессионально ориентированным иностранным языком.

Литература

1. Перечень специальностей и направлений подготовки высшего образования, соответствующих приоритетным направлениям модернизации и технологического развития российской экономики. [Электронный ресурс] URL: <http://docs.cntd.ru/document/420245568> (дата обращения 27.05.2018).
2. Булатова В.М. Анализ будущей профессиональной деятельности выпускника вуза по направлению «Электроэнергетика и электротехника» / В.М. Булатова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – № 4–3. – С. 739–742.
3. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. URL: Fgosvo.ru <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения 21.09.2017).
4. Безденежных А.А. Профессионально ориентированное иноязычное образование vs профессионально ориентированное обучение иностранному языку / А.А. Безденежных // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 2. – С. 30–33.
5. Безденежных А.А. Результаты опытно-экспериментальной проверки учебно-методического пособия для формирования

профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции / А.А. Безденежных // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе. – Киров: ООО «Из-во «Радуга-пресс», 2017. – С. 22–29.

6. Левандровская Н.В. Интерактивные технологии в обучении профессионально ориентированному английскому языку в военном авиационном вузе / Н.В. Левандровская // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 6–2 (28). – С. 117–120.

Дифференциация моделей смешанного обучения

Смешанное обучение может быть эффективным условием процесса обучения иностранному языку в техническом вузе. Ряд зарубежных исследователей (R. Graham, C.R., Hughes, G. Cooney), занимающихся проблемой смешанного обучения, выделяют 6 моделей смешанного обучения:

1. Традиционная модель (face-to-face driver model) – это модель, в которой онлайн обучение является дополнительным к очному обучению. Электронное обучение используется фрагментарно во время аудиторного занятия.

2. Ротационная модель (rotation model) – модель, в которой учебное время поочередно распределяется в соответствии с графиком между традиционным обучением в аудитории и индивидуальным сетевым обучением, при этом преподаватель выступает в роли куратора обучающегося в процессе обучения.

3. Гибкая модель (flex model) – модель, в которой большую часть времени процесс обучения осуществляется онлайн, но при этом обучающийся имеет необходимую очную поддержку преподавателя иностранного языка.

4. Модель онлайн лаборатории (online lab model) – в онлайн-лаборатории доступной студентам в специально организованной аудитории на базе учебного заведения, где находится технический персонал, предоставляющий техническую помощь студентам, в то время как преподаватель работает в режиме онлайн и курирует студентов в электронной среде.

5. Самостоятельно организованная модель (self-blend model) – модель, в которой обучающийся выбирает онлайн курс дополнительно к дисциплинам, изучаемым в очной форме обучения. Данная модель традиционна для высших учебных заведений Америки, где студенты активно самостоятельно выбирают дополнительные программы к основным образовательным курсам. В качестве примера можно привести открытые онлайн курсы MOOCs, где учебный материал предоставляется образовательными учреждениями из разных стран мира.

6. Модель онлайн-пользователя (online driver model) – модель, в которой удаленные студенты обучаются онлайн, но аттестацию

проходят очно. У обучающегося имеется удаленный контакт с преподавателем [1].

Можно сделать вывод, что данные модели дифференцируются в зависимости от распределения времени, отводимому на традиционное аудиторное и электронное освоение учебного контента.

Существует и другая классификация моделей смешанного обучения [2], наиболее распространенная в рамках смешанного обучения и опирающаяся на особенности российского высшего образования.

По данной классификации смешанное обучение может быть организовано только на двух уровнях: уровень классно-урочный предполагает обучение внутри одного образовательного учреждения, уровень персонализации образования предполагает не только обязательное, но и дополнительное образование.

Итак, первые три модели определяют, как модели ротации:

- Автономная группа – при реализации данной модели, происходит деление на группы, где одна группа занимается по традиционной схеме, другая использует интернет-ресурсы, критерии разделения на группы определяются преподавателем, группы имеют возможность чередовать свою деятельность (традиционно или онлайн), при этом ведется контроль времени работы, количественные и качественные показатели работы каждого участника группы.

- Перевернутый класс – данная модель предполагает отличие от традиционной организации занятия, когда преподаватель большую часть времени отводит на введение нового материала. «Перевернутый класс» подразумевает перенос репродуктивной учебной деятельности на домашнее изучение, основная работа в аудитории отводится обсуждению ранее изученного материала, продуктивной учебной деятельности, индивидуальной и групповой форме работы за счет дополнительного времени, сэкономленного на объяснении теоретического материала.

- Смена рабочих зон – модель, где обучающиеся работают либо индивидуально (зона работы онлайн), либо в группах (зона работы в группах) по инструкции преподавателя, либо существует зона работы с преподавателем.

Следующие три модели определяют как модели персонализации образования:

- Новый профиль – данная модель персонализации позволяет действовать в пользу собственных образовательных интересов, когда обучающийся выбирает курс учебной дисциплины, не входящий в обязательный перечень очной формы обучения.

- Межшкольные группы – модель обучения, когда формируются так называемые сквозные группы обучающихся, объединяемые идеей о самостоятельном интенсивном прохождении некоторых курсов.

- Индивидуальный учебный план – модель обучения, когда при составлении индивидуального учебного плана расписание оптимизируется для каждого обучающегося с учетом его образовательных потребностей.

Последние две модели особенно целесообразны для обучающихся с особыми образовательными потребностями (одаренные, маломобильные и т.д.), а также для обучающихся, проживающих на отдалённых территориях и не имеющих возможность посещать образовательные или ресурсные центры.

На сегодняшний день нет единой классификации моделей смешанного обучения, в основном данной классификацией занимаются зарубежные исследователи, поэтому при переводе на русский язык имеют быть место расхождения в их толковании.

Рассмотрим самостоятельную работу как составляющую часть смешанной формы обучения применительно к различным моделям смешанного обучения.

Самостоятельная деятельность обучающегося является обязательным условием в каждой модели смешанного обучения:

- В традиционной модели смешанного обучения самостоятельная работа студента является дополнительной, но обязательной для выполнения работ.

- В ротационной модели самостоятельная работа студента чередуется с работой в аудитории, каждый обучающийся выполняет одинаковое количество времени как в онлайн среде, так и в аудитории под руководством преподавателя.

- В гибкой модели самостоятельной работе студента уделяется большая часть времени, обучающийся сам планирует время, которое ему необходимо для обсуждения работы с преподавателем.

- В модели онлайн обучения самостоятельная учебная деятельность активно используется, так как основное время обучения проходит в онлайн среде, в специализированной лаборатории, но обучающийся может обращаться к сотрудникам данной лаборатории, которые предоставляют техническую помощь, а также к преподавателю, с которым можно связаться в онлайн среде.

- В самостоятельно организованной модели отдельные курсы вынесены полностью на самостоятельное изучение и обучающийся полностью планирует свое обучение индивидуально, консультируясь по отдельным вопросам с преподавателем либо очно, либо в онлайн среде.

- В интернет driver модели самостоятельная работа студента вынесена полностью в электронную среду, консультации проводятся преподавателем, работающим в удаленном доступе.

Наиболее эффективной моделью нам представляется ротационная модель, где поочередно чередуется освоение модулей учебных дисциплин. Данная модель может быть реализована с помощью техники «перевернутого класса», которая в отечественной методике также определяется как модель.

Такая организация обучения предполагает распределение в рамках учебной аудитории отдельных учебных зон, чтобы обучающиеся могли менять свою локализацию в зависимости от вида деятельности, например, зона круглого стола используется для обсуждения и дебатов, а в электронной среде – компьютерный класс.

На одну из моделей мы обращаем особое внимание. Впервые понятие «перевернутый класс» или «flipped classroom» было введено американскими преподавателями Джонотаном Бергманом (Jonathan Bergman) и Аароном Сэмсом (Aaron Sams), которые кардинально изменили традиционный подход к учебному процессу.

В своей книге «Flip your classroom» [3] исследователи предлагают усовершенствованную методику введения теоретического материала путем переноса изучения нового материала из аудитории в домашние условия, а на аудиторном занятии предлагается обсуждать изученное и заниматься практической деятельностью. Идея данной модели возникла в результате периодических пропусков практических занятий студентами старших классов, которые стали активно пользоваться предоставленной возможностью изучать дисциплину самостоятельно, придерживаясь определенного графика выполнения заданий.

При работе в форме «перевернутый класс» у обучающегося возрастает степень ответственности, стимулируется развитие его личностных качеств, таких как самостоятельность, инициативность, активность, а так же метапредметных навыков (управление временными ресурсами, самоорганизация и т.д.). Суть модели «перевернутый класс» заключается в виде последовательного выполнения этапов обучения: предаудиторного, аудиторного и постаудиторного.

Литература

1. Минина А.А. Модель смешанного обучения иностранным языкам: преимущества и недостатки / А.А. Минина // Вопросы прикладной лингвистики. – М.: Изд-во РУДН, 2013. – № 9. – С. 25–34.

2. Кондакова М.Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности / М.Л. Кондакова, Е.В. Латыпова // Вестник образования. – 2013. – № 9 (2759). – С. 54–64.
3. Bergmann J. Flip your classroom: reach every student in every class every day / J. Bergmann, A. Sams // International Society for Technology in Education. – Eugene/Arlington, 2012. – 120 p.

К вопросу о конвергентном и дивергентном мышлении обучающихся

Понятие конвергентного и дивергентного мышления часто используется в научно-психологических работах зарубежных и отечественных авторов. Научный труд американского психолога Джоя Пола Гилфорда «Природа человеческого интеллекта» (The Nature of Human Intelligence) в полной мере описывает особенности конвергентного и дивергентного мышления [1]. Мы придерживаемся этого мнения, что дивергентное мышление можно и нужно развивать.

Конвергентное мышление – это линейное мышление, основой которого является решение задач в зависимости от алгоритма поэтапно. Латинское слово «convergere» означает «сходиться». Чаще всего использование классических педагогических методик для выполнения определенных задач не предусматривает креативные методы решения, о чем свидетельствует определенный порядок оценивания.

Для понимания полной картины конвергентного мышления стоит вспомнить школьную систему образования. На все школьные задания, как мы понимаем, уже есть правильный ответ, задача ученика – лишь в отведенный период времени дать именно этот ответ. Но для творческих людей такой метод не всегда эффективен.

Как правило, многие известные исследователи испытывали отдельные проблемы обучения в школе, что четко указывает на недостаточность использования лишь только указанного метода обучения для творческих людей. Все стандартные способы решения проблем изучены, алгоритмы выполнения задач известны. Как в таком случае делать новые открытия, изучать неизведанное?

Но и для людей со стандартным мышлением данные методы преподавания часто мешает развивать свои способности, возникает внутренний конфликт «правильного» и «нестандартного». Время не стоит на месте, и для движения вперед необходимо развивать независимое мышление.

Дивергентное мышление – это творческое, креативное мышление. Термин «divergere» означает «расходиться». Главная идея дивергентного мышления – отсутствие связей при анализе причин и следствий. Формируя новые комбинации между элементами, можно найти большее число решений проблемы.

Данный тип мышления позволяет обнаружить неординарные формы деятельности и использовать эти нестандартные формы деятельности. Многие зарубежные исследователи (Е. Торранс, Г. Груббер, К. Тейлор и др.) установили, что дивергентность дает возможность человеку лучше выдвигать гипотезы и анализировать информацию, классифицировать ее.

Выделим критерии, определяющие способности к креативному мышлению:

- Оригинальность – умение отходить от стандартов мышления и стереотипов, мыслить вне рамок и правил.

- Образность – выражение своих идей образами и символами, использовать ассоциативный метод, видеть простое в сложном и сложное в простом.

- Чувствительность – умение обнаруживать противоречия, находить необычное в незначительном, переключаться с идеи на идею.

- Беглость – количество идей за единицу времени.

Основой дивергентного мышления являются случайные неорганизованные идеи, что затрудняет оценивание классическими методиками. Часто люди с гениальным складом ума плохо отвечают на IQ тесты, ведь они построены на принципах конвергентного мышления. Это может плохо повлиять на самооценку человека с психологической точки зрения.

На собеседовании в крупных зарубежных фирмах претендентам на вакантную должность часто предлагается задание на нестандартное решение проблемы. Например, тестологи предлагают ряд простых предметов и придумывают задание. Чем нестандартнее и эффективнее решение данной проблемы, тем больше шансов у претендента получить желаемую работу.

Вопрос об использовании нестандартных методов преподавания нередко поднимается и преподавателями вузов. Многие обучающие отходят от классических приемов и экспериментируют на практических занятиях. Преподаватели отмечают повышение внимания у студентов во время таких занятий, наблюдается больший интерес и вовлеченность. Но отсутствует возможность постоянно использовать на занятиях решение проблемных заданий, так как необходимо пройти строго обязательный материал. В таком случае стоит разработать новый подход к образованию с учетом нестандартного мышления и поиска новых решений [2].

Практика показывает, что студентам неязыковых вузов определенно сложнее изучать иностранные языки таким же способом, как и сложные технические дисциплины, когда обучающий обращается

к использованию дивергентного мышления. Но чтобы разработать новую систему обучения, необходимо определить потребность в ней и ее результативность. Изучение работ зарубежных и отечественных исследователей является первым шагом к созданию новой методики.

Итак, студенты неязыкового вуза прилагают немало усилий для изучения иностранного языка и его использования в будущей профессиональной деятельности. Актуальной сегодня, на наш взгляд, остается задача развития дивергентного мышления студентов технических направлений подготовки, обеспечивающего качественный уровень формирования иноязычной дивергентной компетенции обучающихся.

Литература

1. Kobenko Y.V. Main features of German language policy / Y.V. Kobenko, N.A. Kachalov // Межкультурная коммуникация: теория и практика. – Томск: Изд-во ТПУ, 2016. – С. 195–199.
2. Guilford J.P. The Nature of Human Intelligence / J.P. Guilford. – McGraw-Hill, New York, 1967. – Vol. 14. – 538 p.

Науч. рук.: Качалов Н.А., канд. пед. н., доц.

К.А. Гирфанова¹, И.А. Черемисина Харрер²

¹Томский государственный архитектурно-строительный университет,

*²Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

**К вопросу изучения лингвистических дисциплин в техническом
вузе по программе профессиональной подготовки «Переводчик в
сфере профессиональной коммуникации»**

В современном образовательном пространстве развита система дополнительного профессионального образования студентов технических вузов. Студенты инженерных специальностей могут получить дополнительное, гуманитарное образование, которое в будущем поможет открыть перед выпускниками перспективы трудоустройства, возможность быть более конкурентоспособными профессионалами на рынке труда. В век информационных технологий и инноваций все более востребованными становятся многопрофильные специалисты, в связи с этим, одного диплома об окончании учебного заведения недостаточно для успешной реализации в профессии. Формирование гуманитарной среды в техническом вузе способствует развитию нравственно-духовных качеств студента, реализации творческого потенциала, дает возможность сформировать разностороннюю личность в условиях языковой интеграции.

Студентам инженерных специальностей, как правило, предлагается дополнительное лингвистическое образование, связанное со знанием иностранных языков. Знание иностранного языка играет важную роль для многих профессий: программист, юрист, менеджер, инженер. Владение иностранным языком дает преимущества при поиске работы за рубежом. В инженерном образовании владение иностранным языком носит прикладной характер, поэтому педагогу необходимо правильно отобрать материал и дать основные знания, умения, навыки, главным образом, прикладного характера, которые в дальнейшем студент, а затем специалист будет использовать в своей профессии. В соответствии с этим педагогу важно учесть контингент обучающихся по дополнительной образовательной программе или программе профессиональной подготовки, собрать актуальный материал для конкретной области технического знания.

Для исследования заявленной проблемы мы рассмотрим реализацию дополнительного образования для студентов инженерных специальностей по профилю «Электроэнергетика», которые осуществляют профессиональную подготовку по программе

«Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В качестве примера мы выбрали следующие лингвистические курсы: «Введение в языкознание» и «Лексикология английского языка». Данное исследование носит прикладной характер и основывается на эмпирических методах: метод наблюдения, педагогического тестирования, метод анкетирования, которые позволили наиболее точно провести анализ потребностей студентов при изучении данных курсов.

Курс «Введение в языкознание» для инженерных специальностей является базовым в перечне предметов по данному профилю подготовки. Цель обучения этой дисциплины – формирование и развитие языковой, коммуникативной компетенции технического специалиста в сфере профессионального общения. Знания, умения, навыки, полученные при изучении данного курса, применяются в практической переводческой деятельности. В определенной степени курс носит пропедевтический характер. Пропедевтика обеспечивает системность и целостность образовательного процесса. В данном случае согласимся с утверждением о том, что целью пропедевтического курса является «...создание благоприятных условий развития и совершенствования языковой компетенции, которая в свою очередь является условием развития профессиональной компетенции студентов» [6]. На наш взгляд, при обучении может быть использован междисциплинарный подход для формирования необходимых компетенций переводчика: коммуникативной, языковой, переводческой, технической, операциональной и культурной [7]. Данный подход позволит студентам проследить межпредметные связи, установить аналогию между системами русского и английского языков, используя сравнительно-сопоставительный анализ языкового материала.

Первое, с чем сталкиваются студенты в данном курсе – это понятийно-категориальный аппарат лингвистики. Именно в этом курсе закладываются основные лингвистические знания студентов: понятие о языке и речи; понятие о системе и понятие о языке как знаковой системе, о ее уровнях, единицах; понятие о парадигматических и синтагматических отношениях. В данном курсе центральным понятием является язык как система знаков, поэтому важно разъяснить студентам само понятие «система», что такое единицы, элементы, уровни, что такое функции и характеристики системы. В результате через дедуктивный способ рассуждения студенты осмысленнее изучают отдельные уровни языка: фонетический, морфологический, лексико-фразеологический и синтаксический. При изучении разделов языкознания рекомендуется проводить аналогию между русским и английским языком, в частности, на примере лексики и фразеологии.

Лексический материал отличается богатством и разнообразием. Например, можно обратить внимание на английские заимствования в русском языке (аккаунт, аудит, бойлер, браузер, генератор, диэлектрик, клиринг, контент, менеджмент, ноутбук, ротор, саммит, сертификат, файл и т.д.), на калькирование ('format' – формат встречи или телевизионной передачи, 'hot line' – горячая линия, 'overhead line' – воздушная линия электропередач, 'shock therapy' – шоковая терапия, 'skyscraper' – небоскрёб и многие другие). Типологическая классификация языков может быть рассмотрена на материале морфологии и синтаксиса русского и английского языков, в частности, при проведении сравнительного анализа двух языков и для установления особенностей синтетизма и аналитизма.

При обучении по дополнительной образовательной программе лингвистического профиля педагог самостоятельно определяет план и стратегию обучения. Немаловажным является форма организации процесса обучения. В ходе исследования проводилось анкетирование среди 24 студентов, которое позволило выявить потребности и мнения студентов инженерных специальностей о структуре и содержании курса, методах обучения, формах работы и видах контроля. Как показывает практика, лекция с использованием технических средств не так востребована у студентов, как занятия в форме семинара, практикума, игры, круглого стола по определенной проблеме. 90% студентов отметили именно эти формы проведения занятий. Более 80% посчитали, что на занятиях нужен в основном практический материал. Проведение консультаций по дисциплине 90% студентов посчитали излишним. Наиболее востребованным видом контроля является тест, так ответили 95% опрошенных. Около 10 % студентов отметили некоторые темы достаточно трудными для изучения, например, парадигматические и синтагматические отношения, вопросы морфологии.

Для подготовки к занятиям по лингвистическим дисциплинам студентам следует предлагать задания, представленные в разных формах, целью которых является формирование языковой и исследовательской компетенции. Необходимо дать возможность студенту провести сравнительно-сопоставительный анализ, о котором мы говорили выше, уметь адекватно оценивать современную языковую ситуацию.

Данный процесс обучения представляет некоторые трудности для студентов инженерных специальностей. Это выражается в ментальной перестройке обучающегося с языка естественных дисциплин на язык лингвистики, сложности могут возникнуть при освоении понятийно-

категориального аппарата, существует определенный барьер, который преодолевается с помощью курса «Введение в языкознание». В результате студенту легче освоить материал курсов, связанных со спецификой английского языка.

Таким образом, языковая среда осуществляется через коммуникацию, которая интегрирует весь образовательный процесс в техническом вузе. При изучении лингвистических дисциплин студент использует сравнительный анализ языкового материала. Языковые явления и процессы иностранного языка обучающийся изучает через систему родного языка при помощи базовых знаний, которые освоены им в курсе «Введение в языкознание». В специальном лингвистическом курсе «Лексикология английского языка» студент выступает в том числе и в роли исследователя. Он должен провести отбор и анализ лексических единиц иностранного языка (при этом знать функционально-стилевое расслоение лексики, правила сочетаемости лексических единиц), а также уметь грамотно использовать словарный состав языка, изучить терминологический словарь для написания соответствующих текстов на иностранном языке по проблеме исследования. В дальнейшем эти умения и навыки помогут студентам заниматься исследовательской и практической деятельностью на английском языке.

Следовательно, модель лингвистического обучения в техническом вузе должна придерживаться принципов поступательности, преемственности. В данном случае необходимо обратить внимание на использование междисциплинарного подхода при изучении дисциплин лингвистического профиля.

Курс «Лексикология английского языка» для студентов инженерных специальностей по профилю «Электроэнергетика» ориентирован на формирование научного представления о словарном составе английского языка в единстве морфологических, семантико-стилистических и прагматических особенностей, а также предусматривает изучение и практическое использование приемов и методов лексикологического анализа. В процессе освоения курса студенты овладевают базовыми понятиями лексикологии как науки о сущности, структуре и функциональных возможностях лексики английского языка (морфология, этимология, семантика, словообразование и лексикография) [1, 2, 5]. Приобретенные знания о системе лексикологических взаимоотношений в английском языке находят практическое применение при выполнении лингвистических работ и исследовательских проектов в рамках программы самостоятельной работы студентов.

Переводческая компетенция, как известно, предусматривает точное и правильное понимание исходного текста на родном, в нашем случае русском языке и способность воспроизведения или создания адекватного по содержанию и функциональной направленности текста на переводящем (английском) языке [3, 4, 8]. В данном контексте мы акцентируем внимание на важной составляющей переводческой компетенции: владении терминологической базой родного и переводящего языков. При изучении терминов и терминологических сочетаний мы выделяем базовые терминологические единицы, которые отличаются частотностью использования, широкой сферой применения, точностью выражения и способностью образовывать словосочетания. Активный терминологический словарь переводчика на русском и английском языках получает свое развитие при использовании терминологических словарей, глоссариев специальных терминов, различного рода справочных источников, электронных корпусов и иных онлайн-специальных сервисов [9, 10, 12–15].

Рассмотрим перевод близких по значению общенаучных терминологических единиц из сферы инженерной деятельности на примере синонимического ряда *smart-intelligent-clever*, используя распространенные и широко применяемые идеографические и двуязычные словари и справочные электронные сервисы. В электронном словаре Cambridge Dictionary слово 'smart' поясняется достаточно кратко: (adjective) *intelligent*, толковый, сообразительный. Применительно к инженерной деятельности словосочетание 'smart machine' дополнено следующим толкованием – *uses advanced computer systems*, с программным обеспечением [9]. В электронном словаре Collins English Dictionary слово 'smart' переводится как «умный» [10]. В электронном словаре Multitran 'smart' переводится следующим образом: *автом.* с искусственным интеллектом, с логическими устройствами (*о приборе*), с программным управлением (*о станке*), с микропроцессорным управлением (*рбм.*); грамотный, продуманно сделанный (*тех.*) [13].

В электронном словаре Cambridge Dictionary слово 'intelligent' – (adjective) *able to learn and understand things easily*, умный. В электронном словаре Collins English Dictionary слово 'intelligent' – переводится как «интеллектуальный». В электронном словаре Multitran Dictionary 'intelligent' интерпретируется следующим образом: *автом.* интеллектуальный (*напр. о роботе*), *вчт.* «разумный», интеллектуальный, микропроцессорный, оснащенный микропроцессором, программируемый; с развитой логикой; настраиваемый.

В электронном словаре Cambridge Dictionary слово *'clever'* – (adjective) 1) *intelligent – able to learn and understand things quickly and easily*, умный; 2) *effective – designed in an effective and intelligent way*, удачный, ловкий, например, *a clever tool*. В электронном словаре Collins English Dictionary слово *'clever'* – умный. В электронном словаре Multitran Dictionary *'clever'* переводится следующим образом: *науч.* детально продуманный, досконально продуманный. Таким образом, термины *'smart'* и *'intelligent'* более тесно связаны семантически и сочетаются с названиями сложных высокотехнологичных устройств, которые оснащены микропроцессорами или используют элементы искусственного интеллекта. Соответствующий им синоним *'clever'*, в частности, сочетается с названиями детально продуманных устройств, инструментов или функций, включая семантическое значение практичности или хитроумности.

В процессе активного освоения терминологической лексикой мы основываемся на принципах лексического подхода в овладении английским языком, который был введен в методику обучения языку М. Льюисом [11]. В соответствии с методикой М. Льюиса, смысловым центром при изучении неродного (английского) языка должна быть не грамматика, а лексика. Лексемы, или лексические единицы, являются семантической основой, ядром языка, которые связывают иерархические уровни всей языковой системы. Под лексемой понимаются различные по композиционной структуре языковые единицы: слово, так называемое «полислово», коллокации (словосочетания), семантически свободные и связанные, языковые модели, передающие прагматическое значение или являющиеся композиционным элементом фразы или предложения (формулы этикета, вводные словосочетания и т.п.), синтаксические фреймы и др. По утверждению М. Льюиса, при изучении лексики английского языка следует акцентировать внимание на принципах комбинаторики и моделях образования словосочетаний, а не на овладении отдельно взятыми лексическими единицами.

В нашем исследовании выделим некоторые типы лексем в соответствии с таксономией М. Льюиса, а именно продолжим рассмотрение вышеуказанного синонимического ряда *smart-intelligent-clever* в составе типичных словосочетаний. В электронном словаре Multitran Dictionary мы выбрали следующие устойчивые словосочетания с терминологическим значением из сферы электроэнергетики: *'smart grid'* – умные электросети, *'smart energy storage system'* – интеллектуальная система энергонакопления, *'smart metering'* – интеллектуальное измерение потребления, *'smart transmitter'* –

«интеллектуальный» датчик. Также в словаре Multitran представлены терминологические словосочетания с прилагательным 'intelligent': 'intelligent micro grid' – умные микросети, 'intelligent energy storage system' – интеллектуальная система энергонакопления, 'intelligent power switcher' – программируемое устройство подключения потребителей, 'intelligent energetics' – интеллектуальная энергетика. Анализируя представленные примеры сочетаемости прилагательных *smart* и *intelligent*, можно отметить, что в данных терминологических словосочетаниях они являются абсолютными синонимами и передают практически полное совпадение значений, и, следовательно, могут быть взаимозаменяемыми единицами. Прилагательное 'clever' не используется для образования терминологических словосочетаний в сфере электроэнергетики, однако в электронном словаре Multitran мы выделили следующее словосочетание из области робототехники, которое семантически близко соотносится с приведенными выше примерами: 'clever program' – «разумная» программа (реализующая элементы искусственного интеллекта). Проводя сопоставительный анализ семантической структуры лексических единиц с использованием современных лексикографических инструментов, студенты овладевают активным терминологическим словарем и осознают необходимость изучения и использования словосочетательных моделей в родном и иностранном языке.

Подводя итоги нашего исследования, отметим, что представленные нами курсы «Введение в языкознание» и «Лексикология английского языка» позволяют студентам овладеть базовыми навыками переводческой компетенции, включая знание терминологических систем двух языков и умение выбирать правильную языковую стратегию для выполнения переводческого задания или написания текста на иностранном языке с использованием принятых норм и правил. В целом, обучение студентов технических вузов по дополнительным образовательным программам лингвистического профиля расширяет их мировоззренческий кругозор и способствует развитию межкультурной компетенции, что является необходимым условием для успешного профессионального развития современного специалиста.

Литература

1. Антрушина Г.Б. Лексикология английского языка / Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова. – 5-е издание, стереотипное. – М.: Дрофа, 2005. – 286 с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка:

- учебное пособие / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб., – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.
3. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
 4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
 5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 264 с.
 6. Фалькович Ю.В. Пропедевтический курс как педагогическое условие развития профессиональной компетенции студентов-регионо-ведов в курсе языковой подготовки / Ю.В. Фалькович // Молодой ученый. – 2011. – № 5. – Т. 2. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/28/3201/>
 7. Федотова О.В. О профессионально значимых компетенциях переводчика / О.В. Федотова // Научный прогресс на рубеже тысячелетий. Филологические науки. Актуальные проблемы перевода. – 2009. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/16_NPRT_2009/Philologia/47675.doc.htm.
 8. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер; Отв. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2009. – 216 с.
 9. Cambridge Dictionary. – 2019. – Retrieved from: <http://dictionary.cambridge.org/>
 10. Collins English Dictionary. – 2019. – Retrieved from: <http://www.collinsdictionary.com/translator>
 11. Lewis M. The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. Hove, England: *Language Teaching Publications* (1996).
 12. Lingvo Live. Online Dictionary from ABBYY. – 2019. – Retrieved from: <https://www.lingvolive.com/>
 13. Multitran Dictionary. – 2019. – Retrieved from: <http://www.multitran.ru/>
 14. Oxford Dictionaries. – 2019. – Retrieved from: <http://en.oxforddictionaries.com>
 15. Thesaurus. com. – 2019. – Retrieved from: <http://www.thesaurus.com>

**Развитие общекультурных компетенций студентов технического
вуза с учетом взаимосвязи когниции и коммуникации**

Обучение иностранному языку в вузе реализуется на основе учета социальных, профессиональных и личностных факторов [1, с. 160–161]. В процессе формирования профессиональных компетенций важно помнить, что высшее образование – это не только развитие профессиональных, но и общекультурных компетенций как результата интеграции образовательной и воспитательной целей обучения.

Целью проводимого исследования является рассмотрение данной методической проблемы при обучении иностранному языку в техническом вузе. Для достижения поставленной цели исследования планируется решение следующих задач:

1) уточнить понятия общекультурных компетенций через призму интегративной взаимосвязи когниции и коммуникации;

2) предложить возможные направления совершенствования работы по развитию общекультурных компетенций указанной целевой группы.

В контексте решения первой задачи нашего исследования необходимо отметить, что при обобщенном рассмотрении общекультурные компетенции проявляются в способности мыслить критически. Анализ психолого-педагогической литературы по проблематике развития общекультурных компетенций в техническом вузе [2, 3 и др.] показывает, что в их составе возможно выделить 3 основных блока:

- 1) когнитивный;
- 2) эмоционально-волевой;
- 3) коммуникативный.

В первый блок целесообразно включить следующие компоненты: фоновые знания, т.е. факты, обеспечивающие информационную основу коммуникации; когнитивные умения – как способности индивида к познанию окружающего мира на основе мыслительных операций; когнитивные стратегии (приобретения, формирования, хранения знаний, самоконтроля и др.), посредством которых актуализируются когнитивные умения.

В эмоционально-волевой блок целесообразно относить: эмоции как факторы, позитивно влияющие на эффективность обучения [4, с. 141], ценностные установки, в том числе относительно целесообразности и

возможностей саморазвития [5, с. 122]; организационные умения – способности к планированию деятельности, управлению временем и волевой самоорганизации в процессе образования и саморазвития.

В коммуникативный блок относятся коммуникативные умения, в широком смысле понимаемые как способности использовать вербальные и невербальные средства для поиска взаимопонимания и оказания желаемого воздействия на людей [6, с. 20], куда включаются речевые умения. Мы также предлагаем включать в данный блок когнитивно-коммуникативные умения – умения генерировать высказывания на основе результатов восприятия, понимания, оценки входящей информации и актуализации собственного когнитивного опыта.

Формирование и развитие общекультурных компетенций предполагает, что студент обучается осуществлять речевую деятельность с учётом многообразия возможных когнитивных аспектов: отбору фактов, выбора формы их представления с учетом норм речевого этикета и логики; вероятного прогнозирования, в том числе, возможной реакции собеседников и др. Способность к успешной интеграции когнитивных аспектов деятельности в процессе коммуникации характеризует культурный уровень собеседника.

Необходимо подчеркнуть, что под культурным уровнем имеется ввиду не энциклопедические знания о культуре и других областях и не бытовая вежливость в обращении с людьми, а результат эмоциональной, волевой и интеллектуальной работы над собой, актуализирующийся в способности и готовности индивида действовать так, что взаимодействие с социумом максимально комфортно для него самого и окружающих.

Например, коммуниканты (т.е. участники общения) мотивированы и способны осмысливать входящую информацию, умело оперируют фоновыми знаниями в процессе решения текущих задач, в том числе коммуникативных, обеспечивают удовлетворяющую обе стороны обратную связь, действуют с учетом потребностей, привычек, ценностей друг друга и т.д., что свидетельствует об уважении к собеседнику.

Важным фактором, свидетельствующим о высоком культурном уровне индивида, является внутренняя мотивация к познанию окружающего мира и осмыслению результатов собственной когнитивной деятельности, что и является основой для саморазвития.

Таким образом, развитие общекультурных компетенций создает основу для формирования такого интегративного качества личности, как интеллигентность, под которой предлагается понимать

самосовершенствование в двух направлениях – когнитивном и ценностном [7, с. 109–100].

Учитывая важность общекультурных компетенций с точки зрения целей высшего образования, остается актуальным вопрос о выборе средств обучения для их развития и совершенствовании, приемов их использования. Итак, мы переходим к решению второй задачи данного исследования.

В отличие от некоторых других предметов гуманитарного цикла, результатом изучения которых являются знания, ярко выраженная практическая направленность предмета "Иностранный язык" и интегративный характер обучения обуславливают необходимость подбирать средства обучения и приемы, позволяющие не только формировать знания о языковой системе иностранного языка, но и сформировать у студентов понимание специфики межличностного общения, мотивировать к коммуникации и саморазвитию средствами иностранного языка. Многолетний опыт преподавания иностранного языка студентам технического вуза, результаты которого обобщены в ряде наших работ [8 и др.], исследование особенностей профессиональной ментальности технического специалиста [9, 10] позволяют нам предложить ряд направлений работы.

Первым из таких направлений является систематическое применение приема свободной беседы, для удобства обозначения названной нами "free-talking". Предлагается применять данный прием на каждом занятии (время использования непосредственно на занятии может варьироваться в зависимости от методической необходимости, эмоционального состояния студентов и других факторов), реализовывать его в микрогруппах по 2–3 человека и регулярной ротации состава этих микрогрупп. К условиям успешности применения данного приёма относятся актуализация специфики межличностного общения, которая состоит в обмене информацией о "картине мира" каждого из собеседников и наличии обратной связи "Студенты – Преподаватель" по результатам бесед, которая может обеспечиваться как в реальном времени, так и по их завершении.

Прием свободной беседы имеет несколько позитивных факторов. Во-первых, происходит практическое овладение коммуникативными стратегиями, необходимыми в процессе межличностного общения. Студенты учатся планированию диалога, выбору речевых действий, которые необходимо осуществить (сообщить, уточнить, разъяснить информацию, выразить (не)согласие, сомнение и др.), а не просто сообщать собственную информацию, превращая диалог в серию последовательных монологов, что является типичной проблемой при

обучении студентов технического вуза иноязычному общению. Во-вторых, студенты имеют возможность наглядно увидеть, что выбранные ими средства обуславливают определенный смысл, что составляет сущность речетворчества как связь когниции и коммуникации, а также на собственном опыте ощутить многообразие компонентов структуры коммуникации, которые необходимо принимать во внимание (кроме сообщения, отправителя и получателя сообщения, важно рассматривать канал коммуникации (вербальный, невербальный, вокальный), эффект как желаемый результат коммуникации, коммуникативные барьеры (языковые, психологические, речевые), коммуникативное поле общения и, конечно, контекст) [11, с. 15]. В-третьих, студенты приобретают обширный речевой опыт, благодаря чему становится менее острой проблема языкового барьера и развивается их коммуникабельность.

Второе из направлений – регулярная практика подготовленной монологической речи в форме сообщений на выбранные самими студентами темы. Студентам предлагается еженедельно готовить сообщения на какую-либо тему: их интересам, событиям, произошедшим в нашей или другой стране, университете или личной жизни. Существует регламент относительно минимального объема сообщения (от 5–8 предложений в зависимости от уровня языковой подготовки студентов) и минимального и максимального количества сообщений в течение семестра (при стандартной длительности семестра 16 недель – это 8 и 15 сообщений соответственно).

В результате регулярной подготовки данного задания в течение учебного года студенты, во-первых, получают ситуативный стимул к удовлетворению собственных познавательных потребностей с помощью иностранного языка, углубляя знания в интересующих их сферах; во-вторых, учатся отбирать новости, которые заинтересуют одногруппников; в-третьих, привыкают преодолевать типичную для большинства студентов "боязнь сцены" и взаимодействовать со слушателями; в-четвертых, регулярно пополняют словарный запас; в-пятых, развивают когнитивно-коммуникативные умения. Кроме перечисленных преимуществ, студенты имеют возможность самовыражаться и влиять на содержание занятий по иностранному языку, что очень важно для успешного обучения данной целевой группы.

Третьим из направлений, актуализирующим взаимосвязь когниции и коммуникации в процессе развития общекультурных компетенций, является применение в обучении такого мультимедийного средства, как популярная песня на иностранном языке, при условии её отбора в соответствии с определенными принципами и критериями.

Дидактическая ценность популярных песен состоит в том, что они не только обеспечивает эмоциональную разрядку, но и стимул для самовыражения в процессе их обсуждения, что помогает студентам понять самобытность мышления другого человека [12, 13].

Применение популярных песен в обучении также способствует развитию познавательного интереса студентов, важными проявлениями которого является, во-первых, повышение мотивации к смыслоизвлечению информации из песенных текстов и, во-вторых, снижение проблемы однообразия музыкальных вкусов, достаточно типичной для данной целевой аудитории, что способствует развитию общекультурных компетенций у студентов.

Использование предложенных направлений в работе со студентами технического вуза способствует повышению мотивации к познанию с использованием средств иностранного языка, в том числе, посредством межличностного общения, что является основой коммуникативности. Это обеспечивает рост их общекультурных компетенций как важного результата профессиональной подготовки.

Литература

1. Гненик М.Е. Повышение качества обучения иностранному языку в техническом вузе / М.Е. Гненик // Вестник Нижегородского лингвистического государственного университета. – 2018. – № 42. – С. 157–166.
2. Казакова В.А. Формирование общекультурных компетенций студентов в техническом вузе: эксперимент / В.А. Казакова, А.Р. Каримов // Преподаватель XXI век. – 2011. – Т. 1. – № 3. – С. 7–16.
3. Фомина Н.Н. Компетенции современного инженера и гуманитарное образование / Н.Н. Фомина, О.В. Кузьмина // Высшее образование в России. – 2011. – № 1. – С. 81–85.
4. Ариян М.А. Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка / М.А. Ариян // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 138–151.
5. Сохранов-Преображенский В.В. Формирование эффективной личностной позиции студентов технического вуза в процессе смыслообразующего изучения иностранного языка / В.В. Сохранов-Преображенский, Е.Н. Нужина // Вестник Нижегородского лингвистического государственного университета. – 2018. – № 43. – С. 121–131.
6. Прозорова С.А. Формирование коммуникативных умений первокурсников в поликультурной среде: на материале

- Северокавказского региона: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.А. Прозорова. – Пятигорск, 2006. – 163 с.
7. Димитричева О.И. Мотивация самовоспитания как основа развития интеллигентности / О.И. Димитричева // Вестник Нижегородского лингвистического государственного университета. – 2017. – № 39. – С. 108–119.
 8. Горкальцева Е.Н. Особенности обучения устному иноязычному общению студентов технических специальностей / Е.Н. Горкальцева // Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей. – 2014. – Ч. 1. – С. 72–75.
 9. Мелецинек А. Инженерная педагогика / А. Мелецинек. – М.: Изд-во МАДИ (ТУ), 1998. – 185 с.
 10. Горкальцева Е.Н. Влияние национальной и профессиональной ментальности на мотивационный компонент коммуникации (опыт работы со слушателями ФПК технических специальностей) / Е.Н. Горкальцева // Межкультурная коммуникация: теория и практика. – Томск: Изд-во РауШмбХ, 2006. – С. 99–106.
 11. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации: учебное пособие / О.Л. Гнатюк – М.: Кнорус, 2010. – 256 с.
 12. Качалов Н.А. Особенности обучения иноязычному общению на основе использования средств музыкальной наглядности / Н.А. Качалов, Е.В. Житкова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2008. – № 2 (76). – С. 9–12.
 13. Житкова Е.В. Музыкальные произведения как средство обучения иноязычному общению / Е.В. Житкова, Н.А. Качалов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 4 (67). – С. 104–108.

MICASE – description and use in the language learning process

The article describes the on-line concordance MICASE – the Michigan Corpus of Academic Spoken English. Its features and some ideas about its use in studying English as a Foreign Language are represented.

The issue of using corpus linguistic internet-tools has been studied by Russian and foreign researches [1–4]. MICASE – the Michigan Corpus of Academic Spoken English – is a collection of more than 1.7 billion words from across the University of Michigan. It comprises almost 200 hours of recorded authentic speech events of speakers from different status groups across the campus – faculty, staff members, undergraduates, graduates, speakers of different nations, proficiency levels – talking in different academic situations – lectures, small lectures, colloquies, presentation defense, and seminars and so on. Different disciplines are covered: Humanities, Social Sciences, Physical sciences. The starting interface is very simple, it shows two hyperlinks: 1) for browsing and 2) for researching [5]. See figure 1.



Figure 1. Michigan Corpus of Academic Spoken English

Browse option provides access to all the files and gives you the option of selecting specific groups of files. If you are interested in a particular event-type, such as a small lecture, discussion groups, large lectures you can retrieve only those files. Similarly, you can choose particular disciplines: Biology or Physical Education – their language may be drastically different at times. Also, you may select files containing the speech of the faculty as opposed to the speech of students, or natives as opposed to non-native speakers. See figure 2.

MICASE Michigan Corpus of Academic Spoken English

Home Search Browse Help

Browse Transcripts

First, choose the criteria using the menus on the right. Then click the button to see transcripts that fit the criteria.

Speaker Attributes

Academic Position/Role:

- All
- Junior Faculty
- Junior Graduate Student

Native speaker status:

- All
- Non-native speaker
- Near-native speaker

First language:

- All
- Arabic
- Armenian

Transcript Attributes

Speech Event Type:

- All
- Advising Session
- Colloquium

Academic Division:

- Not Applicable/Other
- Physical Sciences and Engine
- Social Sciences and Education

Academic Discipline:

- Astronomy
- Biomedical Engineering
- Biology

Participant Level:

Figure 2. Speaker and Transcript Attributes

The right part of the picture shows all the criteria according to which every single file is classified. For non-native speakers you should also specify their native language background: German, Arabic or others. For the transcript attributes you can select the division, e.g. Biological Health Sciences that will give you more fine-grained distinction of the files you need. Here, you can select the interactivity level. If you are interested in large chunks of uninterrupted speech – pick up a file that is of low-interactivity. If you are interested in turn – taking, and how people hold the floor, discuss things – choose the high-interactive files. If you don't specify your choice – you will get a list of all the transcripts. It is shown in *figure 3* below.

MICASE		Michigan Corpus of Academic Spoken English		
Home		Search	Browse	Help
45 transcripts				
Transcript ID (click to view)	File Name	Recording Length	Transcript Word Count	
COL285JX0038	Education Colloquium	52 min.	9204	
COL995JX040	Women in Science Conference Panel	105 min.	20099	
COL575JX055	Golden Apple Award Statistics Lecture	45 min.	7253	
COL995JX059	Problem Solving Colloquium	66 min.	9870	
COL425JX075	Ecological Agriculture Colloquium	97 min.	17653	
COL140JX114	Peking Opera Colloquium	74 min.	12152	
DIS175JX027	Biology of Birds Discussion Section	55 min.	8461	
DIS175JX081	Intro Biology Discussion Section	59 min.	7791	
INT425JG001	Graduate Student Research Interview 1	34 min.	5168	
INT425JG002	Graduate Student Research Interview 2	20 min.	2963	

Figure 3. Browse Transcripts

The hyperlinks on the left will transport you to a necessary file. The title informs you what it is about, the next column shows the duration of the file and number of words in it. By clicking the *left mouse click* you get the transcript on the screen. By clicking the *right mouse click* and choosing the option “save target as...” you can save the file in HTML-format on your computer. The picture of the transcribed file is shown in figure 4.

MICASE		Michigan Corpus of Academic Spoken English		
Home		Search	Browse	Help
<p>Title: Education Colloquium Transcript ID: COL285JX0038 Academic Division: Social Sciences and Education Publisher: Michigan Corpus of Academic Spoken English, English Language Institute, University of Michigan Interactivity Rating: Mixed Number of Participants: Audience Members: 20 Speakers: 9 Recording Date: October 9, 1998 Recording Duration: 52 minutes Word Count: 7898 Download entire transcript in XML</p>				
<p>\$1: um, here at the U-of-M, the Center for the Study of Higher and Secondary Education.</p> <p>\$U4: congratulations.</p> <p>\$5: yes <APPLAUSE></p> <p>\$1: i decided i'd rather have this recorded than the defense just to grime a little bit of <SS: LAUGH> because i talk to a bunch of linguists i'd s- be paranoid all over. well, it was an interesting thing yesterday to start my defense with, asking them how many had read, the Chronicle of Higher Education article this week that talked about the fact that the United States is losing its market share of international students to other countries. [SU-4 (obviously)] yeah, and uh it was a nice segue into that because it's a it's a timely topic to be looking at what we're doing with the international students, who we do currently enroll. my audience yesterday, was far less, knowledgeable about international students specifically so, i'm gonna use the same overheads, some of this is gonna be just a little bit i think it's gonna be, information that you already know but better to do that than to assume. so, title is Navigating within a Global Learning Community. Academic Departments' Response to Graduate International Students. as some of you may know, we know a lot more about international students and their experiences on college campuses, than we do about how the departments and institutions more generally respond to them. so that was where i took up my research, it needed to be an exploratory setting because there</p>				

Figure 4. Transcribed File

Every file has a title, a brief description of the core characteristics and the transcription itself. From here you can save the file as XML. This type of file is useful for linguistic analysis, as it contains a lot of extra information.

If you use the search function at the very beginning you can type in any word or phrase that can be important for academic discourse, and look how it is used in a quick concordance shown in *figure 5*.



Figure 5. Quick Concordance

You have a search word or phrase in the middle and left and right context. In quick concordance the amount of context is limited as it displays as many examples as possible on the screen. If it is necessary you can look at the whole utterance for larger context.

Using MICAЕ in learning the English language.

This concordance can be used in: 1) (Self) – teaching; 2) Integration of teaching materials; 3) Creating testing.

1) (Self) – teaching:

- It may be helpful if you want to know how to use academic words in a particular context or academic discourse in general.

- The concordance may be used to find out about the frequency of the word. It is possible to compare the frequencies of the words or phrases, of synonyms, in order to see which one is favored in a particular speech event or academic speech in general.

- It allows looking at the word or phrase in the context and specifying the meaning of the unit. Here, you can use the frequency option and check which meaning is the most frequent one, or the most relevant one for learners to learn first, so they could handle academic disciplines.

- The students may study the context in order to understand the meaning of the whole lexical unit better. For example, the word “hand” – the meaning here is not in the word but in the unit. In academic writings the unit “hand forward” is frequently used. To understand this, you should study the context. It shows that the meaning of the word “hand” shifts. It is not the meaning of an individual word any more but of a unit.

- The context search may be useful in studying the prepositions that follow the key word.

- The students may focus on the context of a word or phrase in a particular speech event or discipline which may/may not be different from general English.

2) Integration of teaching materials:

- The concordance helps to teach not only the isolated meanings of words, but their pragmatic function or a communicative function of the word/lexical unit.

- Teaching criticism strategies. For example, you may want to teach items that express negative evaluation. You may make a list of units that express negative evaluation and then search for them, and study the context in which they are used.

- “Snowball” – you may pick some of the items you are interested in and do a concordance for them to find more relevant examples. You may use “Statistics” to find the files most rich in the object you are interested in.

3) Creating testing materials:

- With the click of the mouse you can retrieve lots of authentic speech samples, situations in different topics, real life examples of items you want to test.

- Cloze tests are useful for example for phrasal verbs. You could study the concordance at first to know what phrasal verbs occur in an academic discourse. For example, the verb “back” has only 4 prepositions in academic speech – “back, off, out, up”. After studying this information you may create relevant cloze tests.

The article describes the MICAЕ as an on-line tool of corpus linguistics. It gives instructions on how to search and browse with this instrument. The potential of the corpus linguistics is in the process of revealing itself in the methodology of teaching English as a foreign language that is why the examples and hint of teaching exercises may be of high practical importance.

References

1. Базарова Б.Б. Корпусная лингвистика и преподавание иностранных языков / Б.Б. Базарова // Вестник Бурятского государственного университета – 2015. – № 15. – С. 88–92.
2. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: Учебно-метод. пособие / В.П. Захаров. – СПб., 2005. – 48 с.
3. Кокорева А.А. Корпус параллельных текстов в обучении иностранному языку / А.А. Кокорева // Вестник Тамбовского госуниверситета. – 2013. – С. 57–62.

4. Michigan Corpus of Academic Spoken English Режим доступа: <https://quod.lib.umich.edu/m/micase/>, свободный.
5. Simpson R. Corpus Linguistics in North America / R. Simpson, J.M. Swales. – Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2001. – 241 p.

Использование электронной образовательной среды Moodle в организации самостоятельной работы студентов экономического направления подготовки по иностранному языку

В настоящее время расширение экономического сотрудничества и модернизация российской экономики является приоритетным направлением развития страны. Обучение студентов экономического направления подготовки в высших учебных заведениях заслуживает особого внимания, так как в условиях глобализации экономики к выпускникам данных направлений предъявляются повышенные требования. Это объясняется тем, что будущие специалисты должны уметь не только адекватно оценивать текущую экономическую ситуацию в стране и мире, принимать быстрые решения в нестандартных ситуациях, но и обладать необходимыми для этого профессиональными компетенциями.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки «Экономика» у выпускника-бакалавра должны быть сформированы профессиональные, общепрофессиональные и общекультурные компетенции.

Так, выпускники экономического направления подготовки должны обладать способностью решать коммуникативные и исследовательские задачи с применением информационно-коммуникационных технологий (ПК-8, ПК-10); собирать и анализировать необходимые для работы данные с использованием отечественных и зарубежных источников информации (ПК-7). Среди общекультурных компетенций можно выделить способность общаться на иностранном языке с целью межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4); умение работать в коллективе (ОК-5); способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7) и др.

Исходя из требований, предъявляемых к подготовке будущих специалистов, можно сделать вывод, что у студентов экономического направления подготовки должна быть сформирована не только иноязычная коммуникативная компетенция, позволяющая им осуществлять устную и письменную коммуникацию на иностранном языке, но и ИКТ-компетенция, что подтверждается требованиями к результатам освоения образовательной программы.

Сегодня возрастает потребность в специалистах, способных работать в информационном обществе, в котором особая роль отводится информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) и электронным образовательным ресурсам. Информационно-коммуникационные технологии являются неотъемлемой частью современного образовательного процесса, которые предоставляют студентам возможность получать актуальные знания, востребованные в их будущей профессии на родном и иностранном языках. Кроме того, с помощью ИКТ осуществляется взаимодействие и коммуникация участников образовательного процесса.

Необходимо отметить, что сегодня в высших учебных заведениях вектор образовательной деятельности смещается в сторону самостоятельной работы [1, с. 41], которая является необходимой составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов. Увеличение удельного веса самостоятельной работы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, активное внедрение и использование ИКТ в учебном процессе приводят к пересмотру подходов к организации самостоятельной работы студентов в вузе.

Исследователи отмечают, что проблемой традиционных способов организации самостоятельной работы является нерациональность использования времени, отводимого на выполнение самостоятельной работы, отсутствие системности в ее выполнении, преимущественно репродуктивная направленность выполняемых заданий, слабоуправляемый характер самостоятельной работы, «направленность на репродуктивное усвоение содержания» [2, с. 228].

Внедрение электронной образовательной среды, в частности LMS Moodle, в учебный процесс способствует эффективной организации самостоятельной работы студентов, которая становится управляемой и контролируемой преподавателем и самими студентами. Использование педагогического потенциала электронной образовательной среды Moodle при обучении иностранному языку способствует формированию не только иноязычной коммуникативной компетенции, но и развитию способности применять информационные и образовательные ресурсы на иностранном языке для осуществления учебной деятельности, а также владению способами и средствами приобретения, хранения и переработки информации с использованием иностранного языка [3].

Организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку в условиях электронной образовательной среды должна осуществляться с учетом основных дидактических принципов: интегративности (комплексное использование электронных

образовательных ресурсов, ресурсов сети Интернет, учебно-методических комплексов по дисциплине); адаптивности (возможность изменения структурных компонентов электронной образовательной среды в соответствии с потребностями студентов); профессиональной направленности (наличие условий для коммуникации студентов в виртуальном сообществе со специалистами предметной области [4, с. 95]) и др.

Использование электронных образовательных сред в учебном процессе способствует повышению его эффективности и результативности благодаря преимуществам, среди которых можно выделить следующие:

- открытость. Открытый исходный код LMS Moodle позволяет при необходимости обновлять, изменять и дополнять учебные материалы, которые доступны как студентам, так и преподавателю. В связи с тем, что «скорость информационного потока стремительно нарастает» [5, с. 12], необходима постоянная актуализация информации для подготовки студентов к решению практических задач;

- организация взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Благодаря объединению ресурсов электронных образовательных сред различных вузов и предприятий, студентам предоставляется возможность установления личных и деловых контактов с представителями других учебных заведений и профессиональных сообществ;

- мультимедийность и интерактивность. Текстовая, визуальная, звуковая репрезентация информации поддерживает интерес и мотивацию к изучению дисциплины, способствует более эффективному усвоению материала. Под интерактивностью понимается педагогическое взаимодействие, при котором студент может корректировать темп и скорость изучения материала, осуществлять отбор учебного материала в соответствии со своими индивидуальными потребностями и стилем учебно-познавательной деятельности;

- реализация потребности в самообучении [6, с. 3]. В электронной образовательной среде увеличивается доля самостоятельной работы студентов, благодаря чему происходит формирование навыков самообучения и самоконтроля. Системы управления обучением создают условия для организации собственной учебно-познавательной деятельности, в которой сам студент осуществляет планирование и мониторинг своей учебной работы;

- автоматизированная проверка и оценка заданий в тестовой форме предоставляет мгновенную обратную связь по результатам выполнения заданий с целью корректировки учебного процесса, в том числе и

самими студентами. Наличие четких и прозрачных критериев оценки, используемых в инструментах электронной образовательной среды Moodle (например, семинар), позволяет студентам осуществлять взаимную проверку выполненных письменных и устных заданий, комментировать и оценивать работы друг друга, то есть, другими словами, реализуется принцип обучения в сотрудничестве, способствующий более сознательному освоению учебного материала и активной субъектной позиции;

- организация управления учебно-познавательной деятельностью студентов, под которой подразумевается предоставление отчетов о работе студентов в электронной среде, статистика посещений и времени, потраченного на выполнение заданий, управление данными пользователей, возможность создания электронного портфолио достижений участников процесса обучения;

- реализация педагогической технологии обучения в сотрудничестве (cooperative learning, peer learning). Инструменты LMS Moodle (чат, форум, семинар, wiki) направлены на совместную учебно-познавательную деятельность студентов в устной и письменной формах общения. Исследователи (М.А. Ариян, Е.С. Полат, D. Johnson, R. Johnson и др.) сходятся во мнении, что совместная учебно-познавательная деятельность направлена на развитие активности и самостоятельности участников процесса обучения, формирование навыков межличностного общения, повышение личной ответственности за результат своей деятельности. Обучение в сотрудничестве способствует более прочному усвоению изучаемого материала, а также положительно влияет на глубину понимания изученного;

- реализация принципа индивидуализации обучения, возможность построения студентами индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с поставленной учебной задачей, своими способностями, мотивами и познавательными потребностями. Умение ставить перед собой цель, разрабатывать план, определять стратегии по достижению заданной цели, оценивать результаты своей учебной деятельности является первостепенным для дальнейшей профессиональной деятельности любого специалиста.

В целом, построение индивидуальных образовательных траекторий направлено на развитие у студентов следующих умений:

- а) когнитивно-коммуникативных умений овладения информацией: осуществление поиска, оценки, отбора информации [7, с. 131];
- б) умений работать в команде;
- в) умений приобретать новые знания с использованием разных форм обучения и работать с информацией из различных источников;

г) умений самоконтроля и рефлексии для дальнейшего самообучения и саморазвития и др.

Необходимо отметить, что важным элементом организации самостоятельной работы студентов в условиях электронной образовательной среды является педагогическое сопровождение, под которым мы понимаем системное взаимодействие преподавателя и студентов, направленное на достижение поставленных учебных целей. При этом расширяются функции преподавателя, так как он выступает тьютором (консультантом), осуществляющим организацию процесса обучения, мониторинг самостоятельной учебной деятельности и своевременную ее корректировку.

В заключение следует отметить, что одной из основных задач современной системы высшего образования является подготовка специалистов, обладающих не только знаниями по своему направлению подготовки, но и умеющих применять эти знания на практике на родном и на иностранном языках, готовых к самообразованию и саморазвитию, в связи с чем самостоятельная работа становится важным условием подготовки выпускников к работе в информационном обществе. Методически правильная организация самостоятельной работы студентов экономического направления подготовки по иностранному языку с использованием электронной образовательной среды Moodle позволяет интенсифицировать процесс обучения, создать условия для подготовки специалистов, владеющим иностранным языком для осуществления международного экономического сотрудничества.

Литература

1. Андреев А.А. Роль и проблемы преподавателя в среде E-learning / А.А. Андреев // Высшее образование в России. – 2010. – № 8/9. – С. 41–45.
2. Левина Л.М. Проектирование педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов / Л.М. Левина // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 1 (37). – С. 228–234.
3. Рыманова И.Е. Использование инструментов Moodle для развития коммуникативных умений иноязычной письменной речи студентов / И.Е. Рыманова, Н.А. Качалов // Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей. – Томск: Изд-во ТПУ, 2016. – С. 154–159.
4. Слепухин А.В. Использование принципов построения информационной среды электронного обучения вуза для обоснования совокупности ее структурных компонентов /

- А.В. Слепухин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (169). – С. 92–100.
5. Тихомиров В.П. Смарт-образование как основная парадигма развития информационного общества / В.П. Тихомиров, Н.В. Днепровская // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2015. – № 11. – С. 9–13.
6. Лебедева Т.Е. Электронная образовательная среда вуза: требования, возможности, опыт и перспективы использования / Т.Е. Лебедева, Н.В. Охотникова, Е.Д. Потапова // Интернет журнал «Мир науки». – 2016. – Том 4. – № 2. – С. 1–12.
7. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальной траектории / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2013. – № 4. – С.121–131.

О.И. Качалова¹, Н.А. Качалов², М.В. Дружинина³

¹ *Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации*

² *Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

³ *Северный (Арктический) федеральный университет
имени В.М. Ломоносова*

Развитие иноязычных коммуникативных умений студентов гуманитарного вуза

В данной статье предпринимается попытка установить, во-первых, предмет профессионально-деловой деятельности магистрантов направления «Инноватика», дать ему характеристику, а во-вторых, исходя из полученной характеристики, вывести и сферу профессионально-трудовой деятельности, в-третьих, установить предмет профессионально-делового общения магистрантов указанного направления и на этой основе определить их сферу профессионально-делового общения.

Кроме того, нами рассматривается структура ситуаций профессионально-делового общения обучающихся. Выделенные таким образом подходы могут быть использованы в качестве основы при построении методической организации содержания обучения речевым умениям говорения и письменной речи, а также позволят раскрыть содержание коммуникативной компетенции магистрантов направления «Инноватика» в говорении и письменной речи.

Речевая деятельность всегда направлена, т.е. сфера общения определяется выбором предмета общения. Эта закономерность определяет как отбор и организацию материала, то есть его содержание и структуру, так и процесс развития речевых умений, его обусловленность мотивацией (например, познавательным интересом) и действует, в первую очередь, в сфере содержания учебного материала и организации педагогического процесса и, соответственно, в сфере методов, целей и средств обучения.

Сегодня не только те вузы, где языковая подготовка всегда была частью учебного плана, активизируют работу по её углублению, но и те, в которых до недавнего времени обучение иностранному языку носило общеобразовательный характер.

К числу последних, несомненно, относятся неязыковые вузы, которые делают акцент не только на общее овладение студентами иностранным языком, но и стараются строить свои программы

языковой подготовки с учётом профессиональной ориентации в той или иной области знаний.

Современный английский язык представляет собой комплексный и сложный феномен, поэтому обучение ему с учётом профессиональной подготовки магистрантов предполагает конкретизацию содержания обучения. Нам представляется целесообразным в качестве основы обучения английскому языку выделить самостоятельный курс “Computers and Banking”, тематическая направленность которого соответствует содержанию профессиональной подготовки магистрантов направления «Инноватика».

Выбор данной дисциплины обусловлен рядом объективных факторов. Сегодня, независимо от рода занятий, любой человек сталкивается с необходимостью в той или иной степени разбираться в принципах работы экономики.

Потребность в знаниях такого рода имеет простой гражданин, открывая счёт в банке или отправляя денежный перевод. С этой же необходимостью сталкивается работник любого предприятия, отвечающий за своевременность осуществления денежных расчётов со своими партнёрами по бизнесу. Наконец знания законов экономики, а в нашем случае её банковской сферы, совершенно необходимы тем специалистам, в план профессиональной подготовки которых это входит в качестве обязательной составляющей.

Очевиден и тот факт, что изучение основ банковского дела как частной области общеэкономического знания предполагает овладение законами экономики вообще, что является требованием дня. Поскольку одним из элементов программы подготовки магистрантов данного направления является экономическая составляющая, то их, безусловно, можно отнести к числу тех, для кого социальная значимость экономического знания неразрывно сопряжена с наполнением обучения иноязычному профессиональному общению.

Социальную значимость владения компьютером на сегодняшний день невозможно переоценить. По сути дела, можно сказать, что человек, не умеющий пользоваться персональным компьютером, в какой-то степени неграмотен и уж, по крайней мере, заведомо отрезан от огромного информационного поля, в котором, вполне вероятно, есть и новейшие, самые актуальные сведения, непосредственно касающиеся его профессиональной деятельности. Однако полноценная подготовка магистрантов в области информационных технологий немыслима сегодня без одновременного обучения английскому языку.

Такая необходимость обуславливается тем, что овладение компьютерными технологиями обучающимися тесно сопряжено с ещё

одной проблемой, а именно с англоязычием большего количества программ, поступающих на российский рынок. Кроме того, данные статистики свидетельствуют, что сегодня 85% информации в мире, хранимой в памяти компьютеров, записано на английском языке, 90% интернет-страниц составлено на английском языке и, наконец, 75% интернет-пользователей имеют в качестве языка информационного общения английский язык.

Не секрет, что именно английский язык является средством международного общения специалистов в самых разных сферах деятельности. Сегодня перед выпускниками российских вузов открываются большие возможности профессионального роста в самых разных направлениях. Например, можно говорить о процессе обмена деловым опытом со специалистами зарубежных стран.

В частности, студенты могут участвовать в совместных международных проектах, проходить стажировки за рубежом, осуществлять научные исследования по своей специальности с привлечением зарубежных материалов, в том числе и на территории других стран.

Однако реализация всех перечисленных и прочих возможностей профессионального совершенствования ограничена недостаточным развитием у выпускников неязыковых вузов, в том числе и магистрантов направления «Инноватика», умений иноязычного профессионально-делового общения, в первую очередь, умений устной и письменной речи.

В отечественной науке коммуникативная компетенция рассматривается в качестве выбора и реализации речевого поведения, зависящего от способности коммуниканта ориентироваться в ситуации общения адекватно теме, задаче, коммуникативным установкам, возникающим у коммуникантов до беседы, во время беседы.

Положения коммуникативного подхода (М.В. Дружинина, Н.А. Качалов, Д.Л. Матухин, I. Kakepoto, Y. Nakatani, M. Rahman и др.) позволяет рассматривать иноязычную коммуникативную компетенцию как совокупность знаний, языковых и речевых *навыков*, коммуникативных *умений*, влияющих на способность и готовность личности осуществлять иноязычное общение в научно-технической, профессиональной, общекультурной сферах.

В основу анализа профессионально-делового общения были положены труды российских и зарубежных ученых в области лингводидактики, теории и методики обучения иностранным языкам (В. Апельт, М.Э. Багдасарян, Н.Е. Березина, А.В. Грейсер, М.В. Дружининой, Н.А. Качалова, P. Gurrey, W. West и др.).

Понимание таких проблем, как предмет профессионально-трудовой деятельности специалистов инженерно-экономического профиля, сферы и предмет их профессионально-делового общения, основано на работах Н.Е. Березиной, Н.П. Ерастова, А.В. Кобышевой, Т.П. Самаевой и др.

Анализ существующих учебников по английскому языку для неязыковых вузов подтверждает тот факт, что на сегодняшний день не существует курса, способного объединить в себе эти два, столь актуальные направления: основы банковского дела и компьютерной науки в одном курсе, ориентированном на студентов близких по содержанию профессиональной подготовки магистрантов направления «Инноватика».

Кроме того, отсутствие учебного пособия по английскому языку, ориентированного на магистрантов указанного направления с актуальной для нас методической специализацией, а именно развитие продуктивных речевых умений, делает идею по созданию курса “Computers and Banking” совершенно оправданной.

Известно, что специфика речевого взаимодействия участников речевого общения определяется, прежде всего, целями, предметом профессионально-трудовой деятельности. Следовательно, сначала требуется установить предмет профессионально трудовой деятельности магистрантов направления «Инноватика».

Магистранты направления «Инноватика» в своей профессионально-трудовой деятельности должны быть подготовлены в области, требующей комплексного использования знаний двух наук: инженерного дела, а именно информационных технологий, и экономики.

Следовательно, составляющими предмета профессионально-трудовой деятельности магистрантов можно назвать экономику как совокупность производственных отношений [1] и информационные технологии различной направленности. Однако если мы остановимся только на таком определении предмета профессиональной деятельности, то, несомненно, оно будет лишено ещё одной ключевой составляющей.

Следуя выполнению социального заказа по интеграции российской высшей школы в международное образовательное пространство, профессионально ориентированная языковая подготовка становится неотъемлемой частью учебного плана. В данном контексте можно попытаться выделить особую роль иностранного языка в структуре профессиональной деятельности обучающихся.

Хотя сам по себе иностранный язык и не является самостоятельной составляющей предмета профессиональной деятельности – как было

выяснено, основа здесь экономика и информационные технологии – он в данный момент зачастую становится составной частью каждого из этих двух элементов профессиональной деятельности магистрантов.

Это положение подтверждается тем фактом, что иностранный язык зачастую выступает в их учебной деятельности как инструмент овладения той или иной специальностью. Он становится посредником между студентами и информацией, составляющей собственно предмет профессионально-делового общения. Именно такую роль и выполняет английский язык в рамках преподавания курса “Computers and Banking”.

Английский язык здесь становится не обособленным предметом профессионально-трудовой деятельности, а средством овладения главными составляющими этого предмета – экономикой (её банковская сфера) и информационными технологиями (основы компьютерной науки).

С точки зрения обучения студентов в рамках рассматриваемого курса, мы можем говорить по сути дела о взаимоинтеграции инженерно-экономического и языкового аспекта подготовки магистрантов направления «Инноватика», что соответствует принятому нами определению иноязычной профессионально ориентированной языковой подготовки как интегральной совокупности языкового и когнитивного знания [2].

Следующим шагом на пути к определению сферы профессионально-делового общения магистрантов мы, выведя предмет, должны очертить и сферу их профессионально-трудовой деятельности. Прежде всего, логически можно заключить, что предмет профессионально-трудовой деятельности определяет её сферу, которая, в свою очередь, определит и сферу профессионально-делового общения наших магистрантов.

Поскольку мы выяснили, что предметом профессионально-трудовой деятельности в конкретном случае является экономика как совокупность производственных отношений, с одной стороны, и информационные технологии, с другой стороны, то сфера трудовой деятельности должна предполагать реализацию профессиональных умений, приобретённых как результат овладения предметом профессионально-трудовой деятельности.

В данном контексте можно сказать, что практические задачи, стоящие перед магистрантами могут решаться в различных сферах деятельности: производство, управление, финансы, банки. Этим и объясняется разнообразие форм и наполнения обучения магистрантов различным направлениям подготовки: менеджмент, маркетинг, экономикс, компьютерное дело и т.д.

Предлагаемая форма обучения иностранному языку (курс “Computers and Banking”) своим тематическим наполнением затрагивает две сферы профессионально-трудовой деятельности магистрантов направления «Инноватика»: финансовую, а именно в её банковском сегменте, и, кроме того, сферу информационных технологий.

Адекватность такого выбора также подтверждается тем, что финансовая сфера (Основы банковского дела), как и компьютерная (Основы компьютерной науки) соответствует предмету профессионально-деловых отношений магистрантов направления «Инноватика» – экономика и информационные технологии.

Итак, установив сферу будущей профессионально-трудовой деятельности магистрантов, мы вплотную приблизились к понятию сферы профессионально-делового общения.

Прежде всего, следует сказать о том, что мы понимаем под термином «сфера общения» вообще. Основываясь на определении Н.Е. Березиной [3], под сферой общения мы понимаем совокупность тем, составляющих содержание коммуникации в соответствующих областях социального взаимодействия.

Исходя из данного определения, можно сказать, что сферой делового общения магистрантов направления «Инноватика» будет являться совокупность тем, составляющих содержание общения студентов гуманитарного вуза в сферах экономического и информационного характера.

Следует отметить, что каждая сфера общения имеет свой набор типичных коммуникативных ситуаций, а каждая коммуникативная ситуация включает социальные роли, типичные для субъектов общения. Это объясняется главным образом связью языка, мышления и действительности, социальной обусловленностью общения, рассмотрением обучения как вида управления познавательной и иноязычной речевой деятельностью [4].

Так как лингвистические и экстралингвистические факторы взаимодействуют в общении, то это находит отражение в обучении иноязычному общению, т.е. обучение основным видам иноязычной речевой деятельности тематически и ситуативно обусловлено. Поскольку в нашем курсе “Computers and Banking” мы строим обучение на основе ситуативного подхода, то представляется целесообразным дать краткое обоснование такого выбора.

Многие авторы по-разному объясняют необходимость обучения на основе ситуаций. Одни считают, что обучение может быть эффективным только в системе «наглядно-предметной ситуации», так как она вызывает речевой поступок.

Стимулирующую роль ситуации подчёркивает и В. Апелът [5], рекомендуя для этого приблизить учебные ситуации к жизни. М. Уэст [6] считает, что искусство преподавателя заключается в приспособлении реальных жизненных ситуаций к лингвистическим нуждам. Фактически о том же говорит и А.В. Грейслер [7], что любая речевая единица должна усваиваться лишь в типичных для неё ситуациях.

По мнению некоторых исследователей, использование ситуаций позволяет лучше осуществлять дидактические принципы: во-первых, достигается высокая активность, так как обучающийся ощущает необходимость своего умения; во-вторых, соответствует принципу сознательности, так как способствует осознанию содержания речи; в-третьих, осуществляется принцип наглядности [8].

По-видимому, причин, обуславливающих столь высокое значение ситуации, много. Во-первых, ситуативность речи, как устной, так и письменной, признаётся одним из её главных качеств.

Во-вторых, ситуативный подход позволяет пересмотреть многие из способов обучения и организации тематического материала. В частности, сегодня перестала удовлетворять так называемая тематическая организация материала. Вместо этого всё чаще звучит требование о том, чтобы исходным компонентом были ситуации.

В-третьих, это одна из причин, которая способствовала популярности функционального подхода. Сущность функционального подхода хорошо выражена у П. Герее [9], который считает, что на занятии нужно посредством ситуаций наводить обучающихся на нужную мысль и, вызвав мысль, искать средства для её выражения.

Таким образом, с психологической точки зрения ситуация является условием развития речевого умения и стимулом к речи. Принимая во внимание перечисленные доводы в пользу ситуативного подхода, становится очевидна целесообразность его применения при построении нашего курса.

Проведённый анализ методической литературы, появившейся за последнее время, пособий по обучению деловому иноязычному общению позволяет выделить две группы коммуникативных ситуаций делового общения: ситуации письменного и ситуации устно-речевого общения [3]. В рамках данных ситуаций совершается акт общения, продуктом которого является либо устный речевой текст диалогического или монологического характера, либо письменный текст.

Жанровые характеристики этих текстов обуславливаются коммуникативными намерениями говорящего или слушающего, его отношением к прочим субъектам общения и предмету коммуникации,

условиями осуществления определённой ситуации профессионально-делового общения.

Решение коммуникативных задач в ситуациях делового общения магистрантов может осуществляться как на родном, так и на иностранном языке. В данной статье нами рассматриваются лишь ситуации профессионально-делового общения, в которых общение осуществляется только на английском языке.

Следует также отметить, что в приводимой структуре ситуаций представлены как коммуникативные ситуации профессионально-делового общения обучающихся вообще, так и ситуации, специфически характерные для применения знаний, полученных в ходе освоения курса “Computers and Banking”.

Исходя из анализа существующей литературы [7; 10–14] и опираясь на результаты собственных наблюдений, можно выделить следующие сферы, в которых магистранты направления «Инноватика» впервые сталкиваются с необходимостью применения ими приобретённых умений в области профессионально-ориентированной языковой подготовки.

Как было сказано выше, каждая сфера общения имеет свой набор типичных коммуникативных ситуаций, следовательно, в структуре каждой из названных сфер мы видим ряд типичных ситуаций профессионально-делового общения магистрантов:

1. Сфера трудоустройства e.g.: На российские предприятия, имеющие профессионально-деловые контакты с зарубежными партнёрами для заключения контрактов и осуществления профессионально-делового общения (как письменного, так и устного) с представителями зарубежных фирм.

2. Сфера повышения профессионального уровня e.g.: Участие в программах обмена специалистами с прохождением стажировки на одном из иностранных предприятий.

3. Сфера научной деятельности в области профессиональной специализации e.g.: Участие в зарубежных международных программах с целью получения специальной стипендии (Grant) для проведения научных исследований на территории России.

Данные сферы осуществления профессионально-делового общения магистрантами относятся к предмету их профессиональной деятельности вообще. Однако среди названных сфер возможно так же выделить ряд специфичных коммуникативных ситуаций, когда магистранты направления «Инноватика» впервые могут применить знания, полученные в рамках собственно курса “Computers and Banking”.

К числу таких ситуаций можно отнести:

1) ситуации, связанные с трудоустройством в российские банки и прочие финансовые учреждения, сотрудничающие на постоянной основе с зарубежными партнёрами;

2) ситуации, связанные с повышением профессионального уровня: сдача экзамена на получение диплома по одной из специальностей, входящих в структуру профессиональной компетенции магистрантов данного направления по сети Internet в режиме реального времени.

В ходе построения методики обучения курсу “Computers and Banking” нам представляется целесообразным организовать материал для обучения таким образом, чтобы по мере овладения им магистранты могли овладевать профессионально-деловым общением как в устной, так и в письменной форме в каждой из перечисленных сфер профессионально-делового общения, а также в типичных для них ситуациях.

Данное положение предполагает и соответствующее тематическое наполнение курса. Оно должно предусматривать обучение студентов свободному иноязычному общению сначала в сферах, связанных с трудоустройством, затем в сферах, предполагающих профессиональный рост, и, наконец, в сферах, связанных с научной деятельностью в области профессиональной специализации.

Впрочем, что касается последнего положения, то следует оговориться, что здесь речь, главным образом, идёт о создании основ для осуществления какой-либо научной деятельности и выработки устойчивого интереса к предмету курса.

Каждая из перечисленных типов ситуаций общения имеет свои особенности: мотивы, содержание, структуру и условия осуществления. Помимо этого, каждый тип ситуаций предполагает набор типичных социальных ролей, принимаемых участниками профессионально-делового общения.

Таким образом, проведённый анализ структуры профессионально-делового общения магистрантов направления «Инноватика» позволяет нам определить уровень коммуникативной компетенции в говорении и письменной речи, который должны достичь обучающиеся в результате изучения курса “Computers and Banking”.

Структура профессионально-делового общения обуславливает и специфику порождения устного или письменного высказывания, влияет на процесс развития речевых умений, определяет иноязычную коммуникативную компетенцию. По сути, данный уровень владения языком является для нас ведущей целью всего процесса обучения студентов гуманитарного вуза.

Литература

1. Багдасарян М.Э. Обучение профессионально-ориентированному общению на основе научно-популярных текстов: (английский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.Э. Багдасарян. – М., 1990. – 175 с.
2. Матухин Д.Л. Peculiarities of teaching translation of scientific and technical papers to engineering students [Electronic resource] / D.L. Matukihn, N.A. Kachalov, R.M. Fedorenko // MATEC Web of Conferences. – 2017. – Vol. 92 Режим доступа: <https://doi.org/10.1051/matecconf/20179201041>
3. Березина Н.Е. Обучение письменным формам делового общения в ситуациях вхождения в сферу профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Е. Березина. – Н. Новгород, 1998. – С. 25–175.
4. Бим И.Л. Об одном из возможных подходов к составлению программы по иностранным языкам / И.Л. Бим, Т.В. Макарова // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 5. – С. 75.
5. Апелът В. Роль ситуативной грамматики в преподавании иностранного языка / В. Апелът // Иностранные языки в школе. – 1967. – № 2. – С. 27.
6. West W. Catenizing / W. West // ELT. – London, 1951. – Vol. 5. – P. 151.
7. Грейсер А.В. Об усвоении речевых единиц в типичных ситуациях / А.В. Грейсер // Иностранные языки в школе. – 1964. – № 5. – С. 34–43.
8. Ерастов Н.П. Процессы мышления в речевой деятельности: психолого-дидактический аспект: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.00 / Н.П. Ерастов. – М., 1971. – 795 с.
9. Gurrey P. Teaching English Grammar / P. Gurrey. – London, 1961. – 79 p.
10. Горобец Л.Н. Формирование профессиональных коммуникативно-речевых умений студентов-нефилологов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.Н. Горобец. – СПб., 1998. – 228 с.
11. Самаева Т.П. Формирование профессионально-методических умений речевого взаимодействия на иностранном языке (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.П. Самаева. – М., 1990. – 24 с.
12. Kakepoto I. Perspectives on Oral Communication Skills for Engineers in Engineering Profession in Pakistan / I. Kakepoto // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. – 2012. – Vol. 1, № 5. – P. 176–183. Режим доступа: <http://www.ijalel.org/pdf/129.pdf>.

13. Nakatani Y. Developing an Oral Communication Strategy Inventory / Y. Nakatani // The modern Language Journal. – 2006. – № 90. – P. 151–168.
14. Rahman M.M. Teaching Oral Communication Skills: A Taskbased Approach / M.M. Rahman // ESP World. – 2010. – Vol. 9, № 1 (27). – P. 5. Режим доступа: http://www.esp-world.info/Articles_27/Paper.pdf.

**Подходы к развитию автономности студентов
в процессе обучения иностранному языку**

Современные отечественные исследования по проблеме организации автономной учебной деятельности студентов в процессе языковой подготовки подтверждают тезис о том, что автономность/автономия студентов должна развиваться не за счет снижения роли преподавателя и ограничения его функций, а благодаря созданию специальной образовательной среды и изменения взаимоотношений субъектов педагогического процесса, позиции обучающихся.

Л.В. Трофимова [1] определяет следующие критерии для создания оптимальной образовательной среды для развития автономности: гибкость, адаптивность, опора на опыт, сотрудничество, свобода выбора (заданий, способов их выполнения), отсутствие жестких ограничений и требований. В качестве основного методического средства автор предлагает организуемую преподавателем внеаудиторную самостоятельную работу, которая предполагает выполнение студентами заданий, дифференцированных в зависимости от способов познавательной деятельности (рационально-логический, образно-интуитивный).

Технологический подход в обеспечении автономности учебной деятельности предлагает А.Е. Ткачева [2] и формулирует рекомендации, способствующие реализации данного подхода. Основная идея автора заключается в постепенной передаче функций контроля учебной деятельности и ответственности за его результат самим обучающимся. Однако в данном исследовании не определены уровни, в соответствии с которыми определяется достижение студентами готовности к принятию ответственности и функций контроля в автономной учебной деятельности.

Модульную технологию развития автономности студентов на основе контекстного подхода разрабатывает М.В. Ивкина [3]. Автор утверждает, что компоненты учебного модуля по иностранному языку (введение, теория, практика, контроль) способствуют развитию компонентов автономности как профессионально значимого свойства студентов. Компоненты автономности определяются на основе этапов проектной деятельности будущих специалистов (постановка проблемы

– сбор и анализ данных – поиск и принятие решений – реализация – контроль и коррекция), а в качестве основных показателей заявлены умения студентов осуществлять независимо от преподавателя исследовательскую, проектную, учебную деятельности, способность самостоятельного решения проблем. При этом проектный метод признается в данном исследовании как неэффективный, что представляется не совсем логичным, особенно с точки зрения профессиональной ориентированности языковой подготовки. А строгий алгоритм работы с модулями (целиком подготовленные преподавателем без участия обучающихся), на наш взгляд, не дает студентам необходимой для развития автономности свободы и возможности творческого самовыражения в определении целей, содержания учебной деятельности.

В исследовании О.В. Путистиной [4] на основе анализа зарубежных источников и с учетом социо-интерактивного подхода делается важный вывод о том, что развитие автономности требует создание в учебном процессе ситуаций коммуникативно-познавательного взаимодействия через использование интерактивных форм работы. Автор обращает внимание на то, что в контексте языковой подготовки студентов необходимо рассматривать коммуникативно-когнитивный вид автономности как максимально отражающий специфику и особенности данной дисциплины. О.В. Путистина предлагает комплекс интерактивных заданий для развития автономности студентов в зависимости от уровня сформированности их коммуникативных, интеллектуальных, организационных умений. Выполнение данных заданий предполагает самостоятельную учебную деятельность обучающихся, которая определяется как сложная система взаимодействия студентов и преподавателя в процессе усвоения знаний и овладения умениями при внешнем и внутреннем контроле.

Автономная учебная деятельность может быть организована как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторной самостоятельной работе студентов, например, в форме так называемой «педагогической паузы» (Л.В. Трофимова, С.Н. Репина и др.). При этом некоторые авторы делают вывод о том, что абсолютная автономия студентов в изучении иностранного языка не подразумевает причастности преподавателя, следовательно, в условиях вуза возможна лишь частичная автономия обучения (Н.Ф. Коряковцева, И.В. Лукша, Е.Н. Соловова и др.).

В связи с этим некоторые исследователи рассматривают применение различных информационно-коммуникационных, технических средств автономизации учебного процесса. Так,

И.В. Лукша [5] предлагает рассматривать языковую лабораторию как информационно-образовательную среду, которая способствует повышению степени учебной автономии студентов и их ответственность за результаты учебно-познавательной деятельности. Автономность фактически используется как синоним самостоятельности в решении учебных задач на основе средств и материалов, которые обеспечиваются преподавателем.

В исследовании Е.А. Насоновой [6] автономная учебная деятельность организуется средствами интернет-чата для развития умений профессионально ориентированного диалогического общения. Автономная учебная деятельность рассматривается как способность личности выступать в качестве ответственного субъекта процесса учения, осуществлять самостоятельную учебную деятельность.

Данная деятельность включает психологический (мотивация), методический (самоуправление образовательным процессом), социальный (сотрудничество), когнитивный (владение учебными стратегиями) компоненты и может осуществляться на всех этапах обучения профессионально ориентированному диалогическому общению. Однако полная автономность возможна только на этапе практики, когда студенты полностью самостоятельно организуют общение в интернет-чате.

Наиболее основательное исследование по проблеме организации автономной учебной деятельности, на наш взгляд, представлено в монографии под редакцией Н.М. Платоненко [7]. Авторами раскрывается сущность автономной учебной деятельности с позиций компетентностного, личностно-ориентированного и рефлексивного подходов. Под автономной учебной деятельностью понимается организованная и управляемая совместно с преподавателем продуктивная образовательная деятельность, включающая рефлекссию и творческое взаимодействие обучающегося с образовательной средой и субъектами образовательного процесса.

В монографии делается вывод о том, что учебная автономия является высшим уровнем самостоятельности обучающегося в учебной деятельности, который достигается в результате овладения им компетенциями автономной учебной деятельности (когнитивно-познавательные, рефлексивно-оценочные, коммуникативно-деятельностные).

Основное отличие учебной автономии от самостоятельной учебной деятельности авторы видят в способности студентов определять не только организацию собственного учебного процесса, но и его содержание. В то же время представление уровней достижения

обучающимися учебной автономии недостаточно четко отражает данное отличие. Так, например, уровень активно-поисковой самостоятельности характеризуется умением студентов готовить учебно-методические материалы, а уровень автономии описывается навыками самостоятельной деятельности в рамках учебного предмета, тогда как личностные характеристики данного уровня предполагают независимое творческое самовыражение, выходящее за рамки формального учения. Кроме того, компетенции определены применительно к студентам лингвистического вуза, хотя не рассматривается связь и роль учебной автономии в развитии коммуникативной компетенции данной категории обучающихся.

Мы согласны с мнением ряда исследователей, что автономное учение предполагает такую степень независимости, когда обучающийся принимает функции преподавателя на себя, организуя собственную деятельность от постановки цели до контроля результатов, выбирая и разрабатывая собственные методы, средства, материалы, задания. Подлинно автономное учение – это автодидактика, когда обучающийся сам определяет содержание, ставит цели и достигает их с помощью собственных «автодидактических средств». Вслед за А.В. Хуторским [8, 9], мы считаем, что автономность в учебно-познавательной деятельности предполагает построение студентом (в сотрудничестве с преподавателем) собственной траектории овладения иностранным языком.

Автономная учебно-познавательная деятельность студентов, на наш взгляд, должна быть неотъемлемым компонентом учебного процесса, без которого невозможно подготовить специалиста, отвечающего современным требованиям. Однако, как показывает практика, организация данного вида деятельности не прописана в нормативных документах, не определено ее место в целостном образовательном процессе и в языковой подготовке бакалавров, в частности. Хотя формирование опыта автономной учебной деятельности является одной из задач профессионально ориентированной языковой подготовки, не определены критерии и инструментарий для измерения эффективности ее реализации студентами.

Анализ научных исследований по проблеме автономности свидетельствует о том, что преобладает технологический подход, который не вполне отражает психологическое содержание автономности как качества личности. Помимо субъектных характеристик, развитие данного качества должно происходить с учетом направленности и индивидуальности личности в реализации ее

основных функций (самопознание, самоактуализация, целеполагание, рефлексия и др.) и потенциалов (прежде всего, духовного и творческого), задействуя все ее сферы и уровни. Стимулирование эмоционально-волевых и мотивационно-потребностных механизмов в развитии автономности студентов предполагает также учет специфики вуза, контингента, требований к качеству профессионально ориентированной языковой подготовки бакалавра.

Уровень развития всех психических функций и их индивидуальные особенности в конечном счете определяют эффективность студента в самостоятельной и автономной учебно-познавательной деятельности:

- в мотивационно-потребностной сфере – это предполагает развитие целеполагания, потребности в достижении успехов и творческой самореализации;

- в интеллектуальной сфере – развитие креативности мышления при решении проблемных профессиональных задач (case-study);

- в эмоционально-волевой сфере необходимо воспитывать саморегуляцию, настойчивость в преодолении трудностей, умение управлять эмоциональным состоянием в автономной поисково-исследовательской деятельности, в частности, справляться с боязнью ошибки, со снижением мотивации/интереса и т.д.;

- предметно-практическая сфера связана с принятием решений и осуществлением выбора в преобразующей творческой деятельности [10].

Для стимулирования мотивационно-потребностных механизмов, способствующих развитию автономности, предлагаются следующие дидактические приемы:

- обеспечение возможности обучающимся самим контролировать собственные решения, результаты образовательного процесса (совместная выработка критериев успешного решения задач в учебно-профессиональной деятельности), что обусловлено потребностью обучающихся видеть свои достижения, убедиться в собственной эффективности;

- помочь студентам в определении их индивидуально-типологических особенностей, стилей когнитивно-коммуникативной деятельности, способствующих успешности, эффективности в изучении иностранного языка, например, с помощью различных тестов и опросников (Kolb's Learning Style Inventory; VAK Learning Styles Questionnaire; MI Inventory Test и др.);

- диалогичность, личностный контакт, сотрудничество (совместная подготовка, подбор аутентичных материалов для аудиторной и индивидуальной работы);

- предоставлять задания немного выше их уровня учебной и коммуникативной компетенции («зона ближайшего развития»), проблемного характера, вызывающие определенные интеллектуальные затруднения, когда необходимо проявление волевых качеств в преодолении трудностей, связанных с изучением иностранного языка;
- увлекательность, удовольствие от деятельности посредством обеспечения актуальности, новизны, познавательности и профессиональной направленности содержания;
- обеспечение поддержки, подкрепление самооценки, внушение уверенности в процессе формирования и развития навыков и умений, положительная обратная связь [11].

Таким образом, исходя из рассмотренных подходов и современных исследований проблемы автономии/автономности, при определении условий профессионально ориентированного обучения иностранному языку бакалавров, направленных на развитие автономности, необходимо учитывать следующие аспекты:

- автономность является важным условием и принципом иноязычной подготовки профессионалов в области техники и технологий, удовлетворяющих международным стандартам;
- уровень автономности проявляется не столько в качестве и количестве стратегий, которые демонстрирует студент в работе, сколько эффективностью решения учебно-познавательных задач;
- в содержание профессионально ориентированной подготовки необходимо включать знания и технологии, способствующие развитию автономности (цели, требования к подготовке специалистов, стратегии эффективной учебно-профессиональной деятельности, саморегуляции, и др.);
- процесс обучения постепенно трансформируется в самообучение и саморазвитие, предполагающие соответствующие изменения в методах, подходах, стиле взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- предоставление студентам свободы самоуправления учебным процессом в зависимости от степени их ответственности, сознательности, уровня самостоятельности.

Литература

1. Трофимова Л.В. Формирование самостоятельной учебной деятельности студентов языкового факультета на основе развития учебной автономии (на материале французского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.В. Трофимова. – Тамбов, 2002. – 25 с.

2. Ткачева А.Е. Технологическое обеспечение автономности учебной деятельности в профессиональной подготовке преподавателя-лингвиста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.Е. Ткачева – Ставрополь, 2005. – 21 с.
3. Ивкина М.В. Модульная технология профессиональной подготовки студентов – будущих инженеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.В. Ивкина. – Самара, 2010. – 22 с.
4. Путистина О.В. Развитие коммуникативно-когнитивной автономии студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку через использование интерактивных форм работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Путистина. – Петрозаводск, 2008. – 22 с.
5. Лукша И.В. Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессионально ориентированном контексте: на примере факультета иностранных языков педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.В. Лукша. – Томск, 2008. – 21 с.
6. Насонова Е.А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами интернет-чата: неязыковой вуз, английский язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Насонова. – Волгоград, 2008. – 26 с.
7. Милютинская Н.Ю. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика): монография / под ред. Н.М. Платоненко / Н.Ю. Милютинская, Н.Е. Брим, М.А. Бекк, В.В. Вартанова, А.Н. Мифтахутдинова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 266 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
9. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Владос, 2000. – 320 с.
10. Качалов Н.А. Формирование профессиональных мотивов студентов неязыковых вузов в процессе изучения иностранного языка / Н.А. Качалов, Л.А. Собинова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4 (119). – С. 110–114.
11. Raffini J.P. 150 ways to increase intrinsic motivation / J.P. Raffini // Adult education quarterly. – 2005. – № 55 (2). – P. 116–128.

Н.А. Кобзева¹, И.И. Трофимова²
¹Tomsk Polytechnic University, Russia
²Crimean Business Institute, Russia

Students' interpersonal communication experiences

Currently, the Russian higher education is one of the well-developed and advanced educational systems in the world.

Cooperation with foreign scientists, student mobility, innovative teaching methods, employment opportunities for university graduate are developing in Russia.

Modern higher education at Technical and Economics universities points out:

- students' understanding that a foreign language can be a means for an external source of information and communication in a foreign language;
- teaching students the perception of a foreign language as a means of intercultural communication.

With current trends of globalization, economic development and technological information, as well as methods of its delivery and updating, are quickly becoming obsolete.

Thus, the training of modern engineers requires the use of new information and communication technologies (ICT). The main task of teachers is to meet the needs of society by shaping the students of technical universities of the relevant skills and abilities to use the innovative opportunities necessary to promote their competitive positions on a global scale [1, 2, 3].

In response to the modern society and future demands, National Research Tomsk Polytechnic University and Crimean Business Institute have wisely proposed initiatives to promote the integration of ICT in education, as one of the priorities and increase the competitiveness of graduates by emphasizing inquiry-based learning, higher level of thinking and problem solving.

It is well known that acquiring writing skills is very challenging. In this paper we are going to give some practical advice concerning writing skills using an e-mail message, as a device to promote Interpersonal level of communication. Because of its speed and broadcasting ability, electronic communication can be quick, more conversational and widely-used among students in their communication with foreign peers.

Undoubtedly, it is absolutely indispensable to make a message clear and unambiguous because your peer may not have a chance to ask for explanation. Beginning a letter one should remember about it.

E-mail also does not convey emotions nearly as well as face-to-face or even any telephone conversations. Hereby, emotions help to solve this problem.

The reason why the majority of students like email messages is obvious – they are much less formal, usually short and concise. So lecturers should encourage and promote students communication with their international peers because it helps to develop writing skills, feel more comfortable using a foreign language and support interest to foreign language mastering in all aspects especially in Academic Writing.

All in all, Tomsk Polytechnic University and Crimean Business Institute practice of teaching English as a foreign language shows that the aforementioned format of informal E-mail communication is exceedingly popular with students. They use this kind of communication in their correspondence with international students that helps develop writing skills and participate in academic exchange programs with such countries as China, France, Germany, Japan, Italy, Spain, Norway, Turkey etc.

For instance, correspondence Tomsk Polytechnic University and Crimean Business Institute students with Italian and Turkish peers proved to be very successful as in their informal letters they discussed various issues like letter of application, CV, letter of recommendation, thank you letter that led to students' improvement in formal writing.

In this research, the authors carried out the analysis of written tasks which were done by 2-year students within the module “The role of ecology in economic development”. The results showed that 84% of the students who had corresponded with Italian and Turkish peers scored maximum points, while only 44% of the students who had not had the practice of correspondence received the highest rating.

In such a way, modern information technologies as e-mail can be an effective means of intercultural and interpersonal engineering students' communication.

References

1. Ratheeswari K. Information Communication Technology in Education / K. Ratheeswari // Journal of Applied & Advanced Research. – 2018. – Vol. 3, № 1. – P. 45-47.
2. Иброхимова Л.И. Innovative methods in teaching ESP / Л.И. Иброхимова // Молодой ученый. – 2017. – № 12 (146). – С. 502–504. – URL <https://moluch.ru/archive/146/41116/> (дата обращения: 16.04.2019).
3. Ivleva N.V. Use of new information and communication technologies in teaching foreign languages to technical students / N.V. Ivleva,

Е.В. Фибих // Сибирский журнал науки и технологий. – 2013. – № 3 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/use-of-new-information-and-communication-technologies-in-teaching-foreign-languages-to-technical-students> (дата обращения: 16.04.2019).

Использование учебного форума в процессе обучения иностранному языку студентов экономических специальностей

Повышение качества подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров для всех отраслей производства, культуры, науки и образования вносит значительные изменения в методы и средства обучения. Распространение и применение информации, а также развитие компьютерных сетевых технологий влияют на организацию педагогического процесса.

Обучающиеся имеют доступ к сети Интернет и, соответственно, к получению знаний без ограничения времени и пространства, что делает студентов более самостоятельными и гибкими в выборе содержания и способов обучения. Возможности использования интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой студентам и преподавателям информации: страноведческий материал, статьи из газет и журналов, учебники и т.д.

Традиционные, ориентированные на преподавателя, как источника информации, средства обучения требуют актуализации в соответствии с требованиями современного общества к будущему специалисту. Студенты экономических специальностей должны свободно ориентироваться в мировом сообществе, использовать изучаемый язык как инструмент межкультурной коммуникации.

В связи с этим необходимо интегрировать в учебный процесс новые формы и методы обучения для того, чтобы, с одной стороны, более эффективно формировать необходимые компетенции студентов, а с другой стороны, создавать условия для их применения в практике общения.

Образование с привлечением интернет-технологий имеет множество точек соприкосновения с изучением английского языка, что становится особенно актуальным в современном мире.

Грамотное применение новых видов самостоятельной работы студентов и интернет-коммуникации при обучении иностранному языку студентов экономических специальностей позволяет значительно оптимизировать образовательный процесс и создавать аутентичные ситуации общения, что способствует в значительной мере повышению уровня мотивации студентов неязыкового вуза при изучении иностранного языка.

В процессе обучения иностранному языку студентов экономических специальностей Интернет помогает формировать навыки и развивать умения чтения. Преподаватель использует аутентичные материалы глобальной сети, составляя задания и планируя ход занятия. Кроме этого, с каждым годом в области преподавания иностранного языка все более активно обсуждаются методы и формы дистанционного обучения с применением новых информационных технологий. Это не только отдельные технические средства или системы обмена и передачи информации, но и целостные системы управления обучением, направленные на развитие коммуникативных компетенций обучающихся, развитие коммуникативных навыков речи.

Одной из таких систем является виртуальная среда Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда [1, с. 47]. Это бесплатное программное обеспечение для электронного обучения, разработанное в 2004 году. Данное программное обеспечение также известно как Система управления курсом (CMS), Система управления обучением (LMS) или виртуальная учебная среда (VLE). Система основана на концепциях социального конструктивизма, который пытается предложить преподавателям и студентам платформу для интерактивного взаимодействия и сотрудничества [2, с. 31].

Moodle, разработанный специально для преподавания, позволяет студентам в полной мере использовать современные сетевые технологии для обмена идеями и получения опыта обучения, а также для построения системы личных знаний. С использованием Moodle традиционный процесс обучения преобразуется в открытую интерактивную сетевую учебную платформу. Moodle делает возможным сочетание преимуществ традиционных моделей преподавания и способов преподавания с использованием информационных технологий, что позволяет обеспечить интеграцию онлайн-курсов и образовательных технологий.

Moodle не предназначен специально для обучения языку, но он предлагает инструменты обучения, которые могут быть использованы в процессе обучения иностранному языку. Среди большого набора средств коммуникации, которым обладает система управления обучением Moodle, интерес вызывает инструмент «форум». Мы определяем его как «учебный форум».

Учебный форум – это элемент виртуальной среды, который предназначен для обсуждения тем на иностранном языке, ведения дискуссии, развивает речевые умения студентов и активизирует использование ими лексики языка специальности [3]. Данный

инструмент является средством асинхронной коммуникации с возможностью отсроченного доступа к информационным материалам.

Общение на учебном форуме позволяет развивать у обучающихся способности к извлечению и обработке прочитанной информации, и, тем самым, готовить их к ведению дискуссий на иностранном языке [4, с. 20]. При обучении иностранному языку студентов экономических специальностей, форум выступает в качестве средства организации и проведения специально организованной самостоятельной деятельности студентов при координации преподавателя, где основной целью является достижение учебных задач по коммуникации на иностранном языке, а также обсуждение различных вопросов учебного и неучебного характера.

При обучении иностранному языку посредством учебного форума у студентов есть регулярная практика чтения. Материал для чтения на занятиях студенты зачастую считают скучным и трудным. Текст же, представленный в форуме, может содержать рисунки, анимационные картинки, аудио- и видеоматериалы, а также ссылки на дополнительную информацию.

Опыт работы со студентами экономических специальностей показывает, что использование различных электронных источников и средств, а также использование актуальной информации сети Интернет вызывает у студентов интерес, повышает их мотивацию к изучению иностранного языка. С помощью учебных форумов у преподавателя появляется возможность создания различного рода коммуникативных ситуаций общения и выведения приобретенных речевых клише в устную или письменную речь [4, с. 20].

Встроенный текстовый редактор и возможность обращения к онлайн-словарям облегчает процесс чтения и понимания текста. При создании комментариев или собственных сообщений в учебном форуме студенты сначала прочитывают предыдущие посты, что побуждает их тщательно продумывать свои ответы и создавать содержательные сообщения.

Данный вид деятельности способствует развитию критического мышления, т.к. студенты проводят синтез информации, тщательно продумывая свой ответ перед публикацией [5, с. 9]. При создании сообщений в учебном форуме у студентов есть возможность использовать внешние ресурсы и включать ссылки на веб-сайты и картинки, делая форум более оживленным, тем самым побуждая других студентов к прочтению информации.

На одно сообщение в форуме может быть неограниченное количество ответов, что способствует интерактивному общению

студентов между собой. Преподаватель может использовать эту возможность для осуществления взаимного оценивания и взаимного рецензирования студентами друг друга.

Рассмотрим это на примере. Студентам экономических специальностей в учебном форуме было предложено следующее задание по теме «Advertising/Реклама»:

1. Выберите два термина из предложенного списка: *Promotion; Billboard; Tag line; Advertising campaign; Junk mail; Advertising standards; Endorsement; Anti-advertising.*

2. Создайте тему в форуме, используя в качестве темы – термин.

Внимание! Каждый термин должен быть выбран только один раз (просмотрите уже открытые темы форума, чтобы не повториться).

3. Найдите путем Интернет поиска три определения данного термина, приведите их, сопровождая ссылками на источник. Прокомментируйте предложенные термины и выберите наиболее подходящее, на Ваш взгляд, определение, дайте поясняющий комментарий (если возможно, с примерами).

4. Прокомментируйте предложенные определения одного из одноклассников.

Задание форума побуждает студентов размышлять над выбором темы, просмотрев уже выбранные термины, а также используя свои знания и интересы. На рисунке 1 представлен скриншот, демонстрирующий обсуждения, созданные студентами.







Обсуждение	Начато	Группа
promotion	 Го Чэньян -	3A71
Junk mail and Advertising campaign	 Ван Жуйсинь -	3A71
Anti-advertising	 Иванов Владимир Николаевич	1B71
Tag line; Advertising campaign	 Штабель Данил Олегович	1B71
Endorsement and Junk mail	 Попов Владислав Евгеньевич	1B71

Рисунок 1. Создание тем студентами в учебном форуме в соответствии с заданием преподавателя

Встроенный в форумы Moodle текстовый редактор позволяет студентам сосредоточиться на содержании поста, а не на вопросах обработки текста. Рисунок 2 демонстрирует ответ студента и комментарий выполненного задания одноклассником.


Junk mail and Advertising campaign
 от Ван Жуйсинь - - Понедельник, 5 Ноябрь 2018, 18:56

Junk mail - Unsolicited mail sent out usually by direct marketing or direct mail firms. Used mainly for introducing new products, books and [magazines](#), investment opportunities, merchandise catalogs, etc., junk mail is big business in industrialized countries especially the US, UK, and Canada. Unsolicited email is called spam.

Advertising campaign - A coordinated series of linked advertisements with a single idea or theme.

An advertising campaign is typically broadcast through several [media](#) channels. It may focus on a common theme and one or few brands or products, or be directed at a particular segment of the population. Successful advertising campaigns achieve far more than the sporadic advertising, and may last from a few weeks and months to years.

Средняя оценка: 3 (1)
[Постоянная ссылка](#) | [Редактировать](#) | [Удалить](#) | [Ответить](#)


Re: Junk mail and Advertising campaign
 от Михайленко Дарья Игоревна - Воскресенье, 11 Ноябрь 2018, 11:16

 Средняя оценка: 3 (1)
[Постоянная ссылка](#) | [Показать сообщение-родителя](#) | [Редактировать](#) | [Отделить](#) | [Удалить](#) | [Ответить](#)

Re: Junk mail and Advertising campaign
 от Ван Жуйсинь - - Вторник, 18 Декабрь 2018, 05:09

Рисунок 2. Пример ответа на задание в виде сообщения и взаимного комментирования в учебном форуме

Задание прокомментировать предложенные определения побуждает студентов к самообучению, самостоятельности и ответственности.

В онлайн-обсуждении одной темы могут принимать участие несколько студентов, просматривая ответы, отвечая и дополняя информацию ссылками на более подробные ресурсы. Преподаватель может редактировать настройки и ограничивать количество участников и сообщений в одной теме.

Преподаватели могут исправлять грамматические и лексические ошибки в сообщениях студентов в ответном комментарии, либо редактировать исходное сообщение. Затем выставляется оценка.

Возможно выделение ошибок цветом или шрифтом. Пример представлен на рисунке 3.

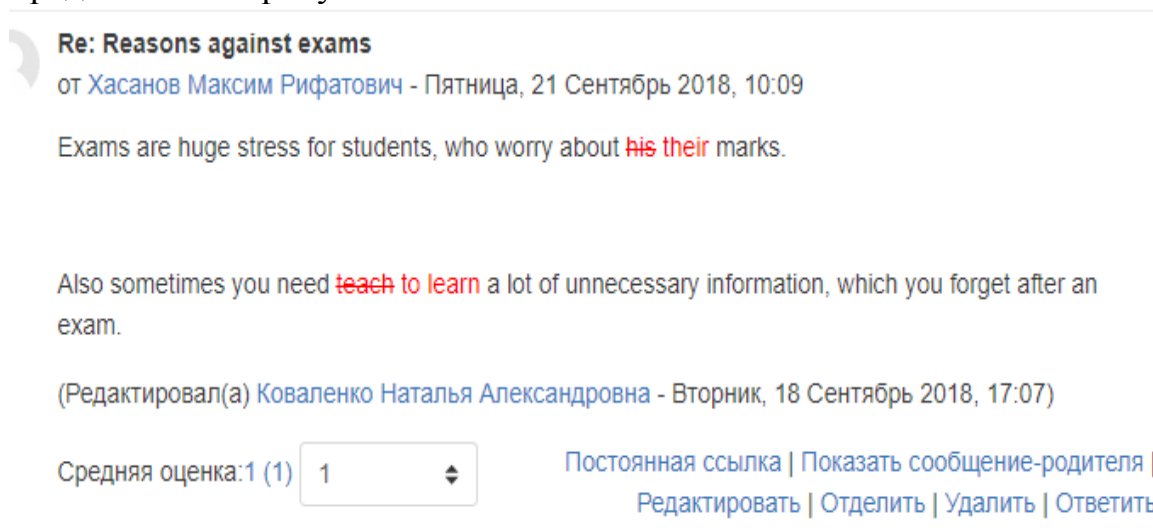


Рисунок 3. Пример редактирования исходного сообщения преподавателем

Комментарии студентов по прочитанному материалу, выбор темы, наличие или отсутствие ошибок в сообщениях помогает преподавателю организовать дальнейшую деятельность по обучению иностранному языку. Преподаватель модерирует участие студентов в форумах, размещая задания, тексты, информацию, которые побуждают студентов просматривать предыдущие сообщения или перенаправляет студентов, которым необходима помощь.

На основании изложенного выше, можно сделать вывод, что учебный форум в процессе обучения иностранному языку развивает навыки ведения дискуссии на иностранном языке. Онлайн общение помогает снять психологический барьер, студенты перестают бояться сделать ошибки, используют более сложные, развернутые конструкции, которые впоследствии переносят и в реальную речь.

Таким образом, в процессе обучения иностранному языку студентов экономических специальностей посредством учебного форума студенты имеют регулярную практику в чтении, пополняют словарный запас, совершенствуют умения письменной речи, а также расширяют свой кругозор, изучая информацию по предложенным темам.

Роль преподавателя меняется. Взаимодействие строится на принципах сотрудничества и совместного творчества. При работе с компьютерными технологиями основной задачей становится направление и координирование работы студентов, а также формирование у них мотивации к изучению иностранного языка.

Литература

1. Коваленко Н.А. Использование учебного форума в процессе обучения иностранному языку / Н.А. Коваленко // Современные исследования социальных проблем [Электронный журнал]. – 2017. – Т. 8. – № 10-2. – С. 45–49.
2. Муллаголова Э.Ш. Использование современных информационных технологий как средства оптимизации образовательного процесса при обучении английскому языку в школе / Э.Ш. Муллаголова // Педагогика сегодня: проблемы и решения. – СПб.: Свое издательство, 2018. – С. 19–22. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/308/14518/> (дата обращения: 14.01.2019).
3. Назарова Н.Б. Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам / Н.Б. Назарова, О.Л. Мохова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24564> (дата обращения: 14.01.2019).
4. Tang J. The Research on Blended Learning of ESL Based on Moodle Platform Studies in Literature and Language / J.Tang // 2013. – Vol. 6, No. 2. – P. 30–34.
5. Zarkoskie L. Using Moodle Forums to Increase Middle School Student Participation and Level of Detail in Student Responses / L. Zarkoskie // UMI dissertation publishing. – 2010. – P. 8–13.

Науч. рук.: Ростовцева В.М., канд. пед. н., доц.

А.В. Коньшева¹, Н.А. Качалов², Г.И. Егорова³

¹Белорусский государственный экономический университет

²Национальный исследовательский

Томский политехнический университет

³Тобольский индустриальный институт

филиал Тюменского государственного университета

**Развитие продуктивных коммуникативных умений
иноязычного профессионально-делового общения
у студентов бакалавриата экономического вуза**

Имеющийся сегодня уровень развития продуктивных коммуникативных умений устного и письменного иноязычного профессионально-делового общения у бакалавров экономического вуза объясняет необходимость интенсификации процесса обучения продуктивным видам речевой деятельности посредством использования специального учебного пособия (спецкурса), учитывающего специфику направленности профессионально-ориентированной подготовки студентов.

В настоящей статье анализируется понятие «речевое умение» и определяются методические предпосылки развития продуктивных коммуникативных умений в рамках спецкурса "Computers and Public Finance", рассматриваются механизмы продуцирования устного и письменного высказывания на иностранном языке для методических целей.

В качестве одной из возможных основ построения профессионально-ориентированного обучения английскому языку в экономическом вузе выступает спецкурс "Computers and Public Finance". В роли обучающихся выступают бакалавры образовательной программы «Финансы и кредит» направления подготовки «Экономика», а указанный, по нашему мнению, спецкурс органично вписывается в систему их профессиональной подготовки. В данном контексте под профессиональной подготовкой мы понимаем специально организованный образовательный процесс, содержанием которого является передача обучающимся информации профессионально-делового характера, обеспечивающей формирование целостной системы знаний в заданной сфере деятельности [1].

Из названия спецкурса «Computers and Public Finance» очевидно, что практической основой обучения английскому языку, а именно развитию умений говорения и письменной речи, являются муниципальное финансирование и компьютерная наука. Под

«содержанием обучения» следует понимать обучение умениям говорения и письменной коммуникации на иностранном языке. Овладение студентами новым фактическим материалом предлагаемого спецкурса является для нас таким же приоритетом, как и развитие у них умений устной и письменной иноязычной коммуникации.

Это положение является серьёзным отличием от многих спецкурсов для гуманитарных вузов, ставящих целью либо обучение только языку с опорой на предложенную тематику, которая соотносится со специальностью студентов, либо, напротив, по преимуществу обучение специальности в ущерб языковой составляющей. В нашем же случае фактический и языковой материал спецкурса образуют взаимодополняющее единство. С одной стороны, фактический материал составляет языковой минимум, то есть является основой обучения собственно говорению и письменной речи, с другой стороны, иностранный (английский) язык является инструментом овладения фактической (информационной) составляющей спецкурса.

Мы считаем, что методическая система, построенная в соответствии с вышеуказанным принципом, может стать полноценной основой для профессионально-ориентированной языковой подготовки бакалавра гуманитарного вуза. По нашему мнению, следующее определение наиболее точно соответствует названному понятию. Под профессионально-ориентированной языковой подготовкой мы понимаем обучение будущих бакалавров профессионально-деловому сотрудничеству с использованием иностранного языка, основанном на целостной концепции, включающей интегральную совокупность языкового и когнитивного знания.

Аргументация ключевых положений, рассматриваемых в рамках данной статьи, основана на трудах отечественных (П.Б. Гурвич, С.Ф. Шатилов и др.) и зарубежных (G. Dudeney, L. Monahon, D. Teeler, H.G. Widdowson) исследователей.

Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам как методический феномен рассматривается нами исходя из трактовки данной проблемы И.Е. Рымановой и Н.А. Качаловым [1].

Рассмотрение речевого умения как методического феномена, в том числе его психолингвистических характеристик, основано в нашей работе на трудах таких исследователей, как И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов.

На основании анализа научно-методической литературы было установлено, что разрабатываемый спецкурс “Computers and Public Finance” имеет методический потенциал для развития продуктивных коммуникативных умений для бакалавров гуманитарного вуза.

Представляется целесообразным определить, что мы понимаем под коммуникативным умением как методическим феноменом. Кроме того, необходимо проанализировать саму возможность развития умений говорения и письменной речи на материале спецкурса, а также определить прогнозируемый уровень коммуникативной компетенции студентов в этих видах речевой деятельности по окончании обучения.

Как отмечают многие исследователи, точно определить понятие «коммуникативное умение» достаточно сложно. Существует большое разнообразие подходов к данному вопросу. Что касается однозначного определения коммуникативного умения, то это сделать весьма сложно, поскольку коммуникативное умение – феномен чрезвычайно многогранный, многоуровневый и многоплановый.

Коммуникативное умение характеризуется как способность к мобилизации опыта и его интеграции, активный синтез аспектных навыков, решение новой задачи, владение системой психических и практических действий, регулирование действий, новой качественной ступени, то, что самостоятельно программируется самим говорящим.

Очевидно, что как определения, в основу которых будет положено какое-то одно качество, так и определение, в котором будут перечислены все качества коммуникативного умения, не могут удовлетворять правилам дефиниции. Причиной тому будет являться, с одной стороны, возможная ограниченность такого определения, а с другой, тот факт, что определение должно выражать сущность понятия, а не перечислять его качества.

Е.И. Пассов [2], подчёркивая наличие в умении интеллектуального компонента, пытается определить умение как мыслительную деятельность определённого уровня, основанную на действиях более низкого уровня (аспектных навыках), тем более что процесс усвоения в психологии рассматривается как процесс накопления знаний (аспектных навыков и лишь частично знаний) и овладение способа оперирования ими.

Последнее положение как раз тесно связано с мышлением. Отсюда вытекает, что коммуникативное умение – это аспектные навыки плюс способы овладения этими навыками.

Следует, однако, отметить, что в таком подходе показаны лишь два компонента коммуникативного умения (аспектные навыки плюс владение) со стороны его устройства. Но всё же в данном определении нет отражения главной сути коммуникативного умения как деятельности.

Определение, которое в конечном итоге предлагается Е.И. Пассовым [2], что коммуникативное умение есть способность

управлять иноязычной речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач. Именно это определение будет использоваться нами в дальнейшем как основополагающее.

Применительно к преподаванию спецкурса «Computers and Public Finance» это определение коммуникативного умения, а именно его часть, касающаяся условий решения коммуникативных задач, будет находить своё подтверждение в построении процесса обучения с опорой на ряд коммуникативных ситуаций общения.

Мы также считаем необходимым сказать несколько слов и о компонентном составе коммуникативного умения, поскольку иначе будет невозможно адекватно строить практическую основу развития коммуникативных умений (комплекс упражнений заданной методической специализации), не представляя себе полной сущности объекта обучения.

Проведённый анализ различных подходов к данной проблеме показывает, что единого мнения в этом вопросе нет. В целом, этим занимался целый ряд исследователей, каждый из которых предлагает свои компоненты коммуникативного умения [1, 3].

Однако наиболее последовательной попыткой выявить компоненты коммуникативного умения, на наш взгляд, можно считать попытку Е.И. Пассова [2], подчеркивающего, что необходимо различать компоненты двух уровней: аспектные навыки и собственно коммуникативные умения. Разумеется, это довольно идеализированное деление, но с методической точки зрения это представляется значимым, поскольку ставит более или менее чёткие задачи для этапов усвоения материала и для создания комплекса упражнений на этой основе.

Е.И. Пассов [2] также пишет о том, что на первом уровне в речевом высказывании следует выделять три группы (подсистемы) навыков: лексические, грамматические и произносительные при обучении говорению и лексические грамматические и навыки графического изображения речи (механизм письма) при обучении письму.

На уровне собственно коммуникативного умения, скажем говорения, следует выделить умения операционного плана (например, умение комбинировать в пределах словосочетания, высказывания, нескольких тем и т.д.) и умения мыслительного плана (умение программированного высказывания, умение оценки адекватности языкового материала данной цели и ситуации и т.п.) [4].

Следовательно, каждое умение должно развиваться, главным образом, за счёт упражнений [5], направленных на развитие конкретного вида речевой деятельности. Это положение находит своё отражение в рамках предлагаемого спецкурса в том, что основную часть

системы заданий и упражнений по усвоению материала спецкурса составляют именно упражнения на развитие коммуникативных умений говорения и письма как цели всей работы.

Но это не исключает наличие заданий на аудирование и чтение, и у составляемого нами спецкурса имеется аудио приложение и ряд дополнительных текстов для чтения. Однако их доля в общей системе заданий невелика.

Таким образом, соблюдается принцип одновременного обучения разным видам речевой деятельности при ведущей роли одного из них (в нашем случае, говорения и письменной речи).

Далее, выяснив, что мы будем понимать под коммуникативным умением как методическим феноменом, необходимо отметить, почему именно обучение иноязычному говорению и письменной речи, т.е. продуктивным видам речевой деятельности, сочетается в рамках разработанного спецкурса.

На наш взгляд, правомочность выбора коммуникативных умений говорения и письменной речи как объектов развития при обучении бакалавров гуманитарного вуза английскому языку на материале спецкурса «Computers and Public Finance» может быть обоснована рядом факторов психолингвистического характера, доказывающих общность механизмов продуцирования устного и письменного высказывания на иностранном языке.

Относительно говорения и письменной речи эти механизмы следующие. Как устное, так и письменное речевое произведение есть результат формирования у говорящего или пишущего "речевой интенции", мотива [6].

Целесообразность развития иноязычных продуктивных коммуникативных умений говорения и письменной речи в рамках спецкурса подтверждает также характеристика этих видов речевой деятельности, предлагаемая И.А. Зимней [7].

Помимо вышесказанного, очевидно и другое положение: между всеми коммуникативными умениями существует неразрывная связь. Характерной особенностью взаимосвязи между устной и письменной речью является то, что первая становится основой для второй (принцип первичности слухо-моторных связей).

Письменная речь требует опоры на устную речь, так как, перед тем как научиться писать, человек должен сначала овладеть речью устной. Взаимосвязь между устной и письменной речью не односторонняя, а взаимная.

Согласно традиции отечественной методической школы, письменная речь не только возникает под влиянием устной, но и сама

влияет на последнюю речь. В тоже время, развитие коммуникативных умений письменной речи само способно оказать влияние на развитие других видов речевой деятельности.

Таким образом, принимая во внимание механизмы продуцирования устного и письменного высказывания, представляется совершенно оправданным одновременное развитие коммуникативных умений в этих видах речевой деятельности в рамках спецкурса “Computers and Public Finance”.

Суть социального заказа сегодняшнего дня состоит не только в знании языка вообще, но и в целенаправленном обучении ему с учётом специфики профессиональной деятельности будущих специалистов.

На основе анализа обучения говорению и письменной речи бакалавров гуманитарного вуза определены пути отбора и организации материала спецкурса “Computers and Public Finance”, методическая организация и структурированность которого позволяют одинаково успешно применять его в качестве эффективного средства обучения устному и письменному профессионально-деловому общению вне зависимости от уровня предварительной подготовки по данной тематике бакалавров гуманитарного вуза.

Литература

1. Рыманова И.Е. Использование инструментов MOODLE для развития коммуникативных умений иноязычной письменной речи студентов / И.Е. Рыманова, Н.А. Качалов // Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей. – Томск: Изд-во ТПУ, 2016. – С. 154–159.
2. Пассов Е.И. Методология методики: теория и опыт применения / Е.И. Пассов. – Липецк: Изд-во ЛГПУ, 2002. – 228 с.
3. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
4. Гурвич П.Б. Обучение неподготовленной речи / П.Б. Гурвич // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 8. – Вып. 6. – С. 11–17.
5. Качалов Н.А. Методическая организация комплекса упражнений по развитию умений говорения и письменной речи / Н.А. Качалов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – Вып. 7 (135). – С. 143–145.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 1999. – 288 с.
7. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2012. – 160 с.

8. Dudeney G. How to Teach English with Technology / G. Dudeney, N. Hockly. – Harlow: Pearson Education Limited, 2007. – 192 p.
9. Monahan L. Business Across Cultures: Effective Communication Strategies / L. Monahan, S. Lyun. – Longman, 1995. – 187 p.
10. Teeler D. How to Use the Internet in ELT [Text] / D. Teeler, P. Gray. – Harlow: Longman, 2000. – 120 p.
11. Widdowson H.G. Teaching language as Communication: 8th impression / H.G. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 168 p.

**Психолого-педагогическая характеристика студентов
неязыкового вуза**

Стремление России и российских вузов войти в международное образовательное пространство и стать достойным конкурентом ведущим мировым университетам накладывает серьезные обязательства и требования к подготовке выпускника. Об успешности подготовки и востребованности ВУЗа можно судить не только по показателям и местам, занимаемым в различных рейтинговых системах, но, в первую очередь, по уровню владения его выпускником компетенциями, необходимыми для современного специалиста. В Федеральном государственном образовательном стандарте, как гаранте обеспечения качества, единства и преемственности результатов обучения, формулируются требования и устанавливаются единые планируемые результаты обучения на всей территории РФ.

Далее подробнее рассмотрим психолого-педагогические характеристики, которые характерны для данного возрастного периода и которые могут способствовать более успешному освоению дисциплины «Иностранный язык».

Согласно концепции возрастной периодизации, предложенной Э. Эриксоном [1], возрастной период 18-25 лет (тот возраст, на который приходятся годы обучения в вузе), характеризуется рядом психологических особенностей, которые могут как способствовать успешному достижению поставленных целей (уже значительно развита теоретическая мысль, мыслительная деятельность более активна и самостоятельна, характерно проявление интеллектуальной инициативы и стремление создать что-то новое), так и препятствовать достижению таковых.

Данная возрастная категория также именуется студенчество – единение людей, которые организованно, целенаправленно и систематично овладевают знаниями и профессиональными умениями, обладают сформированным и устойчивым отношением к будущей профессии [2].

Согласно теории Л.Д. Столяренко [3], развитие происходит в трех плоскостях: познавательной (становление интеллекта, развитие механизмов познания), психической (развитие психических структур и содержания деятельности) и личностной (ценностные ориентации,

самопознание, самооценка, взаимодействие с социальной средой). Становление интеллекта происходит на уровне сенсорно-перцептивном (ощущение, восприятие), мнемологическом (память, мышление) и атенционном (внимание) [4].

А.В. Назарова, вслед за многими исследователями, работавшими над проблемами становления и развития личности, выделяет следующие особенности и изменения, присущие студентам данной категории:

- существенное развитие теоретического, абстрактно-логического, дивергентного типов мышления, мышление приобретает личностный эмоциональный характер;

- развитие аналитико-синтетической деятельности, склонность к поиску закономерностей, принципов, стоящих за частными факторами, умение абстрагировать, делать обобщения;

- рост концентрации внимания, умение его быстро переключать;

- увеличение объема памяти и скорости оперативной памяти [5].

Т.Г. Дулинец, В.И. Жукова, М.С. Фирскина выделяют следующие особенности, присущие студентам-бакалаврам:

- направленность на самоопределение;

- направленность на формирование мировоззрения;

- дифференцированность эмоциональных реакций;

- повышение самоконтроля и саморегуляции;

- направленность на рационализм;

- направленность на самосознание;

- направленность на самоуважение;

- направленность на потребность в достижениях [6].

Это перекликается с выводами, предложенными В.И. Слободчиковым, по мнению которого данный возраст – студенчество – приходится на стадию индивидуализации, которая заключается «в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, мировоззрения, собственного («необщего») лица ...» [7].

Однако, не все абитуриенты, будущие студенты, подходят к началу обучения с одинаковым запасом зрелости мыслительных, познавательных процессов и уровнем обученности английскому языку. Основную массу студентов первого-второго курсов представляют собой студенты с уровнем языковой подготовки A1 или A2 согласно Общеввропейской шкале уровней владения иностранными языками CEFR (Common European Framework of Reference) [8].

Мы видим, что большинство студентов, поступающих в неязыковой вуз, имеет базовый или предпороговый уровень подготовки по английскому языку, тогда как к выпускнику предъявляются

требования как к обладателю продвинутого уровня или выше. И лишь примерно 10-30% от общего числа студентов поступают в вуз с хорошим или отличным знанием английского языка, способных свободно общаться на коммуникативно достаточном уровне, допуская минимальное количество грамматических и лексических ошибок, имеют богатый словарный запас и используют большое количество идиом и устойчивых выражений, демонстрируя высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Однако именно здесь мы сталкиваемся с противоречием: с одной стороны, наличие студентов с высоким уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, и, с другой стороны, отсутствие специально разработанного курса, который смог бы заинтересовать их к дальнейшему изучению иностранного языка, в том числе и для профессиональных целей.

При единообразии требований к формируемым компетенциям представляется затруднительным уделять достаточно внимания данной категории студентов, даже если они были отобраны в отдельную группу. Подготовка зачастую проходит по учебным пособиям, созданным для студентов среднего уровня подготовки. Это, конечно же, тормозит или совсем останавливает прогресс и уменьшает возможности для дальнейшего профессионального развития и реализации студентов с высоким уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

По мнению О.В. Флерова [9], недостаточность внимания к обучению студентов с высоким уровнем сформированности всех видов речевой деятельности обусловлена тем, что они предпочитают повышать уровень владения ими на иностранном языке за счет самостоятельной языковой практики, а не за счет занятий с профессиональным педагогом. При этом занятия с преподавателем несомненно более эффективны, поскольку:

- носят регулярный характер, что очень важно для формирования и развития устойчивого навыка употребления тех или иных языковых явлений;

- материал подбирается с учетом педагогических, методических и частно-методических принципов;

- процесс обучения направлен на достижение результата;

- также к преподавателю можно обратиться за разъяснением непонятных моментов. Более того, деятельность преподавателя всегда ориентирована и регламентирована ФГОС ВО РФ.

Следует отметить, что ФГОСы были разработаны для укрупненной группы специальностей, а вариативность требований обеспечивалась

привлечением потенциальных работодателей к процессу разработки ФГОС.

Сравнивая требования к выпускникам всех направлений, можно отметить единство в требовании *«умение читать литературу по специальности»* и *«владение одним из изучаемых языков на уровне не ниже разговорного»*, различие же лежит в рассогласованности требований в отдельных пунктах: *«умение вести диалог общего характера – навык общения по специальности, знание ИЯ – умение использовать знание ИЯ в межличностном и профессиональном общении»*), так и наличие единичных немотивированных требований: *«перевод текстов по специальности со словарем»* и *«знание лексического минимума в объеме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера»*.

Общим и единым для всех планируемым результатом является *способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК–5)*.

Если же мы посмотрим на требования к уровню освоения иностранного языка студентами-бакалаврами согласно ФГОСЗ++, на который опирается наша Базовая рабочая программа, то мы отметим, что они варьируются от *«владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного»* до *«осуществлять коммуникацию в профессиональной среде и в обществе в целом, в том числе на иностранном языке, разрабатывать документацию, презентовать и защищать результаты комплексной инженерной деятельности»* и *«логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, владеть навыками ведения дискуссии и полемики на иностранном языке»*.

Мы видим, что утвержденные в ФГОСЗ++ требования к уровню освоения иностранного языка студентами бакалавриата соответствуют пороговому и даже продвинутому уровням владения английским языком согласно Общеввропейской шкале уровней владения иностранными языками.

Intermediate Level	B1 Пороговый уровень (Threshold)	Вы можете понимать, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм. Знаете, как выразить собственное мнение, обосновывать свои взгляды, пересказать содержание прочитанного или увиденного, вести личную и деловую переписку средней сложности, читать адаптированную литературу на английском языке
-------------------------------	---	---

Upper-Intermediate Level	B2 Продвинутый уровень (Vantage)	Вы владеете разговорным языком в различных ситуациях (от бытовых до профессиональных), можете без подготовки общаться с носителем языка. Вы можете почти ясно и подробно высказаться по широкому кругу вопросов, объяснить свою точку зрения по важной проблеме, приводя аргументы за и против. Вы читаете неадаптированную литературу на английском языке, умеете пересказывать содержание сложных текстов
---------------------------------	---	---

Таким образом, подтверждается несоответствие между предъявляемыми ФГОС требованиями к результатам освоения программы по дисциплине «Иностранный язык», способностями и психолого-педагогическими характеристиками студентов данной возрастной категории и существующим курсом иностранного языка (английского).

Компромиссом в этой ситуации могло бы стать создание курса, который бы позволил полностью раскрыть потенциал студентов и помог им совершенствовать умения монологической речи обучающихся.

Литература

1. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон, пер. с англ. – СПб.: ЛЕНАТО, 2011. – 592 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
3. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 736 с.
4. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие / М.В. Гамезо, А.Е. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
5. Назарова А.В. Методика обучения студентов бакалавриата педагогического вуза иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Назарова, – Пермь, 2018. – 167 с. Режим доступа: - http://www.lunn.ru/sites/default/files/media/upr_NIR/dis_sov/02/nazarova/_dissertaciya_nazarovoy_a.v._9.06.2018_2.pdf
6. Дулинец Т.Г. Исследование уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов / Т.Г. Дулинец, В.И. Жукова, М.С. Фирскина // Молодой ученый. – 2016. – № 10.

- С. 1212–1215. – URL <https://moluch.ru/archive/114/30236/> (дата обращения: 09.04.2019).
7. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
 8. Международная и Европейская шкалы уровней владения английским языком [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fd-english.ru/cefr.php>
 9. Флеров О.В. Особенности преподавания английского языка студентам с высоким уровнем языковой подготовки / О.В. Флеров // Современное образование. – 2015. – № 1. – С. 100–123. DOI: 10.7256/2409-8736.2015.1.13680. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_13680.html

**Композиционно-речевые формы в текстах Интернет-блогов
трансгуманистического дискурса современного английского языка**

«Самая опасная в мире идея – это трансгуманизм... стремление освободить человечество от биологических ограничений, взять под контроль эволюционный процесс и перейти на новый этап развития» [1, с. 30]. Трансгуманизмом называют философскую концепцию, направленную на стремление человечества устранить неблагоприятные по данной теории аспекты жизни на земле – страдания, старение, смерть и болезни – с помощью современных достижений науки и техники [там же, с. 27]. Трансгуманистический медиадискурс определяется как совокупность связанных текстов трансгуманистического характера в пространстве информационного поля масс-медиа с учётом лингвистических, социокультурных, психологических и других факторов. Основными единицами трансгуманистического медиадискурса служат тексты, тем или иным образом связанные с трансгуманистической концепцией, в глобальной сети Интернет.

Подобно любому типу дискурса медиадискурс представляет собой совокупность текстов, погружённых в жизнь. Рассмотрение любого типа текста подразумевает анализ его сегментарных структурных единиц. Одними из таких формализованных структурных единиц являются коммуникативно-речевые формы (далее КРФ). Коммуникативно-речевые формы представляют собой сложные функциональные текстово-речевые структуры, конструирующие мысль и придающие ей определенную форму, целостность и законченность, коммуникативно-речевые формы служат вспомогательными звеньями в цепи речемыслительной деятельности, так как порождение речи осуществляется непосредственно с их помощью. Заложенные в человеке с рождения КРФ используются им в последующей жизни на интуитивном, порой бессознательном, уровне.

Данные структуры являются литературными и стилистическими категориями, а также закреплены в мышлении людей. Для КРФ свойственен перечень специфических характеристик, основанных на типах внутритекстовой связи, что лежит в основе отличия КРФ от предложения: соположение (пространственная связь), последовательность (временная связь), каузальность (причинная связь). На основе выделенных типов связи формируются следующие типы

КРФ: описание, сообщение и рассуждение. По структурному признаку КРФ могут быть классическими, сложными, смешанными и вариационными, также существуют первичные и вторичные КРФ [2, с. 74–79]. Коммуникативно-речевые формы текстов медиадискурса содержатся в совокупности текстов, существующих в глобальном пространстве Интернет.

Благодаря стремительному прогрессированию цифровых технологий Интернет занял прочное место в жизнедеятельности человека. Большую популярность в современном деловом мире завоевала комфортная форма коммуникации по удалённому доступу с помощью медиа-пространства Интернет. Одним из способов подобного дистанционного профессионального общения являются блоги – специальные веб-сайты, созданные с целью пропагандирования постоянно обновляющейся определённого рода информации, касающейся той или иной сферы, обмена мнениями по тому или иному вопросу с возможностью комментирования, критики, одобрения и т.д.

Популяризация трансгуманистической мысли наложила отпечаток на многочисленные отрасли глобальной сети. Одной из самых обсуждаемых тем среди женской половины населения в последние десятилетия является продление молодости. Данная проблема вылилась в создание обширной блогосферы, освещающей вопросы избавления от старения и продления жизненного цикла. Блоги реализовывают широкий спектр функций: коммуникативную, психотерапевтическую, развлекательную, функцию самопрезентации, рефлексии, сплочения и удержания социальных сетей, функцию мемуаров, продвижения товаров и услуг [3, с. 39].

С точки зрения лингвистического содержания Интернет-блоги наполнены различными типами КРФ, которые фигурируют как в текстах ознакомительного научного и любительского характера, так и в обычных комментариях пользователей сети. В зависимости от целевой аудитории блога и его автора/авторов изменяются закономерности функционирования коммуникативно-речевых форм. Например, в профессионально-направленных блогах преобладают строгие тексты определённой тематики, состоящие в основном из описаний и сообщений. Блоги непрофессионального характера содержат разнообразную палитру текстов-рассуждений, написанных в свободной форме и без привязки к научному обоснованию (комментарии, статьи-рассуждения читателей).

Таким образом, сложившаяся в Средние века трансгуманистическая мысль нашла отражение в аспектах коммуникативного новшества третьего тысячелетия – глобального

пространства Интернет. Характер и функционирование содержащихся в блогах КРФ в большинстве случаев обуславливается типом блога и его тематической направленностью.

Литература

1. Прайд В. Новые технологии и продолжение эволюции человека: Трансгуманистический проект будущего / В. Прайд, А. Коротаев. – М.: Российская Академия Наук, 2007. – 273 с.
2. Брандес М.П. Стилистика текста: Теоретический курс / М.П. Брандес. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 416 с.
3. Макаров Ю.Н. Интернет-блог как элемент глобальной сети / Ю.Н. Макаров // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2016. – № 1–2. – С. 39–40.

Науч. рук.: Кобенко Ю.В., д-р филол. н., проф.

**Педагогическая модель развития учебной автономии
студентов неязыкового вуза**

Сегодня университетская автономия и академическая свобода подчеркиваются во многих национальных документах и инициативах в области образования, таких как Национальная доктрина образования в Российской Федерации 2000-2025 гг., Федеральный закон об автономных учреждениях 2006 г., Федеральный закон об образовании в Российской Федерации 2012 г. и даже в государственном образовательном стандарте третьего поколения. В современных документах об образовании утверждается, что одной из основных целей реформы высшего образования является внедрение нового метода обучения, ориентированного на потребности, интересы и требования студентов и учитывающего их различия. Для достижения этих целей обучающим, возможно, придется внести значительный вклад в создание соответствующих условий, необходимых для развития учебной автономии.

Учебная автономия стала центральной проблемой в методике преподавания иностранного языка благодаря тому, что обучающийся концентрирует свое внимание на осмыслении и принятии ответственности за собственный процесс обучения. Многие преподаватели иностранного языка, придерживающиеся концепций личностно-ориентированного подхода и автономии, борются за способы развития автономности обучающихся или, по крайней мере, внедрение идеи автономности обучающихся на занятиях по иностранному языку. В настоящее время среди обучающихся распространенной является пассивная роль, которую они выбирают в процессе обучения. Обучающиеся в большой степени полагаются на преподавателей и не хотят развивать чувство ответственности за результаты своего обучения. Это относится и к дисциплине «Иностранный язык».

Однако неоспоримым для большинства исследователей остается тот факт, что автономные обучающиеся ответственны, гибки и любопытны; они видят необходимость учиться, сохранять позитивное отношение к обучению, ставить свои собственные цели, планировать собственное обучение, изучать имеющиеся возможности и ресурсы для обучения, использовать различные стратегии, эффективно взаимодействовать с другими, отслеживать их успехи, размышлять и

оценивать свое обучение, рационализировать свои действия, осознавать альтернативные стратегии обучения и свои когнитивные способности, стиль обучения, переносить полученные знания в более широкий контекст и, наконец, понимать, что их собственные усилия имеют решающее значение для прогресса в обучении, и вести себя соответственно.

Мы не должны путать «автономию», которая работает по определению, с попытками «автономизации», которая может принимать различные формы и может или не может быть успешной [1]. Кроме того, следует отметить, что автономия не является предметом веры, продуктом, готовым для использования, или просто личным качеством или чертой характера [2]. Большинство исследователей в области учебной автономии (И.Н. Хмелидзе, К.Г. Чикнаверова и др.) утверждают, что учебную автономию нельзя изучать или преподавать, но ее можно развить путем сознательного понимания процесса обучения.

Существует большое количество исследований о том, как формировать и развивать автономию обучающихся. Более того, каждый исследователь подходит к проблеме с несколько иной точки зрения. Хотя теории отличаются друг от друга по своей концепции и направлению, они также имеют много общего и даже имеют черты, которые сильно совпадают.

Изучив различные теории и подходы к учебной автономии (Д. Литтл, Д. Нунан, Д. Танасулас, Г. Рейндерс, Б. Синклер, М. Усуки, А. Иконен и др.), нами были выявлены наиболее важные факторы, влияющие на развитие учебной автономии. Они заключаются в следующем:

1. *Выбор.* Хотя теории учебной автономии фокусируются на разных аспектах, вопрос выбора является фундаментальной чертой, которую все теории разделяют. Поскольку предполагается, что автономия обучающегося является способностью самостоятельно управлять своим обучением, а это означает, что обучающийся делает независимый выбор в отношении своего обучения. Следовательно, автономия обучающегося не может существовать без возможности делать выбор в отношении обучения. Выбор может быть сделан на нескольких уровнях, начиная от принятия краткосрочных или долгосрочных решений относительно целей обучения, выбора контента, мотивации и заканчивая реализацией стратегии для достижения поставленных целей [3, 4].

2. *Цели и потребности.* Поскольку обучение – это целенаправленное поведение, автономное обучение означает, что

обучающиеся должны ставить свои собственные цели в соответствии со своими потребностями. Согласно А. Ikonen [3], одним из важных аспектов в развитии учебной автономии является обсуждение с обучающимися различных механизмов, лежащих в основе их обучения. Это включает в себя повышение осведомленности обучающихся о своих сильных и слабых сторонах, повышение осведомленности об предпочтительных стилях обучения и потребностях в изучении языка, а также повышение осведомленности о том, что побуждает их изучать этот язык. Повышенная осведомленность об этих механизмах в конечном итоге помогает им сделать лучший выбор в отношении своего обучения и целей, которые они перед собой ставят.

S. Cotterall [5] утверждает, что любой курс, направленный на развитие учебной автономии, должен предусматривать время повышения осведомленности обучающихся о способах определения целей, определения задач, определения ресурсов и стратегий, необходимых для достижения целей и измерения прогресса. Решения, касающиеся элементов языка, текстов, задач и стратегий, на которые следует обратить внимание в ходе изучения курса, принимаются в соответствии с заявленными целями обучающихся.

3. Поддержка. Поддержка сочетает в себе два аспекта. Во-первых, в процессе развития учебной автономии преподаватель и структура курса должны обеспечивать руководство и поддержку обучающимся, когда их способности все еще развиваются. Во-вторых, поддержка относится к множественным ресурсам и ситуациям, которые обучающийся может использовать при необходимости. Таким образом, под поддержкой понимается то, что предлагается обучающимся в процессе обучения и развития учебной самостоятельности, и то, чему они обучаются для самостоятельного использования [6].

D. Nunan [7] предлагает пять уровней учебной автономии, которые требуют поддержки со стороны преподавателя. Это представляет собой постепенное педагогическое вмешательство, с помощью которого можно наилучшим образом развивать автономность обучающихся. На первом уровне преподаватель просто информирует обучающихся о целях, содержании и материалах обучения. На втором уровне преподаватель начинает позволять обучающимся участвовать в процессах постановки целей. На третьем уровне преподаватель позволяет обучающимся непосредственно вмешиваться в процессы постановки целей. На четвертом уровне обучающиеся могут ставить свои собственные цели и задачи. А на пятом уровне обучающимся предоставляется возможность творчески применять знания, полученные на занятии, за его пределами.

4. *Эмоциональный климат.* Так как применение методики для формирования и развития учебной автономии требует серьезного перехода от обучения к изучению, обучающий и обучающиеся должны принять на себя новые роли и обязанности. Преподаватель отвечает за создание атмосферы, в которой студенты ощущают желание учиться, и безопасность, чтобы принять это изменение. Это можно сделать, выразив доверие и оценку способностям и точкам зрения обучающихся, что поможет им обрести чувство заинтересованности и ответственности за свое обучение.

В обстановке, поддерживающей автономию, преподаватели стремятся создавать на занятии условия, благоприятные для удовлетворения потребностей обучающихся таким образом, чтобы стимулировать процессы интернализации (усвоения) и усилить внутреннюю мотивацию. Это также подразумевает, что преподаватель должен уделять больше внимания тому, что говорят обучающиеся, и предоставлять обучающимся достаточно времени для самостоятельного решения проблем.

5. *Стратегии обучения.* Стратегии обучения представляют собой учебные модели, которые определяют четкие результаты обучения и направлены на их достижение посредством специальным образом сконструированных учебных действий. В определении термина «стратегия» подчеркивается тот факт, что речь идет о «специфических действиях, применяемых обучающим и обучающимся для реализации конкретных действий, чтобы сделать образовательный процесс легче, быстрее, приятнее, эффективнее, более подходящим для своей индивидуальности» [8, с. 57].

Обучающиеся должны осознать, каким образом они учатся лучше всего, что включает в себя их стили и стратегии обучения. Когда обучающиеся получают эти знания, они смогут понимать свои собственные процессы мышления и обучения и, соответственно, с большей вероятностью смогут выбирать и применять стратегии обучения, планировать, как приступить к учебной задаче, отслеживать свою собственную успеваемость, искать пути решений возникающих проблем и оценивать себя по завершении задачи. Важно, чтобы преподаватели стремились развить метакогнитивные процессы обучающихся и научили их, как использовать стратегии, которые они считают эффективными для тех задач, которые им необходимо выполнить в процессе изучения языка. Обучающиеся с метакогнитивными способностями, которые предпринимают осознанные шаги, чтобы понять, что они делают, когда учатся, как правило, являются наиболее успешными студентами [9, 10].

6. *Отношение и мотивация обучающегося.* Изучение языка – это больше, чем познавательная задача. Обучающиеся не только размышляют над своим обучением с точки зрения входного языкового материала или оптимальных стратегий, которые им необходимы для достижения поставленных целей. Успех учебной деятельности во многом зависит от отношения и мотивации обучающегося. Термин «мотивация» рассматривается как относящийся к степени, в которой человек работает или стремится выучить язык из-за желания сделать это, и удовлетворенности, полученной в этой деятельности [11]. Чем больше обучающийся видит себя хорошо, тем больше он хочет делать еще лучше. Чтобы выучить иностранный язык, нужно приложить немало усилий, времени и энергии, а мотивация и позитивный настрой одинаково важны для этого процесса [12].

7. *Самооценка.* Понятие самооценки тесно связано с отношениями и мотивацией. Это оценка, которую обучающийся делает, чтобы оценить свою ценность/значимость в отношении изучаемого языка или процесса обучения в целом. Самооценка служит влиятельным предиктором (прогностическим фактором) определенных результатов, например, академических достижений. На обучающегося с высокой самооценкой вряд ли будут влиять какие-либо негативные оценки обучающего. И, наоборот, низкая самооценка может заставить обучающегося усомниться в своих учебных способностях или даже заставить его поверить, что он не способен к обучению [2].

Определив наиболее важные факторы, которые оказывают большое влияние на развитие учебной автономии, нами рассмотрена модель развития учебной автономии в контексте обучения английскому языку. Она может быть представлено следующим образом (Рис. 1):

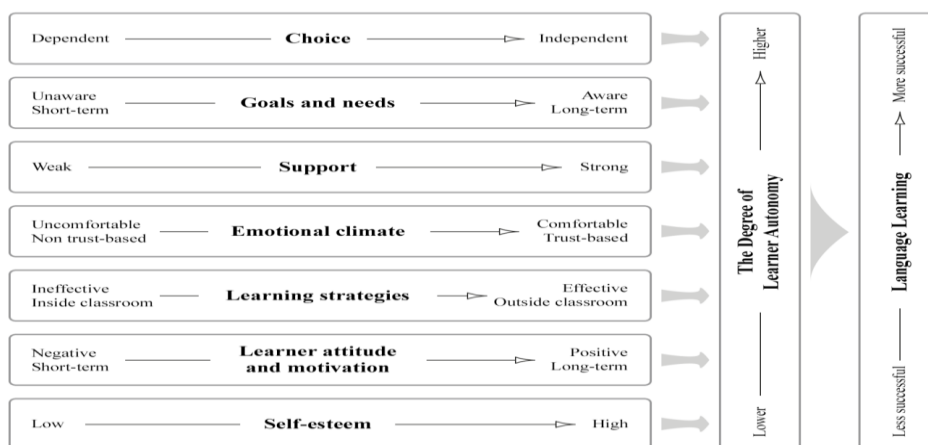


Рисунок 1. Модель развития учебной автономии в контексте обучения английскому языку

Предлагаемая модель четко иллюстрирует взаимосвязь семи основных факторов, способствующих развитию автономности обучающихся, и то, как эти факторы в конечном итоге влияют на степень автономности обучающихся в изучении языка, начиная от менее успешных и заканчивая более успешными.

Важно учитывать, что границы между вышеупомянутыми семью взаимосвязанными компонентами, лежащими в основе учебной автономии, не определены четко. Например, предварительным условием, позволяющим обучающимся устанавливать свои собственные цели и потребности, является развитие у них большей осведомленности о своих собственных стратегических механизмах обучения (например, убеждениях обучающегося, предпочтениях в стиле, саморегуляции и метапознании).

Кроме того, развитие этих взаимосвязанных компонентов следует рассматривать как происходящее нелинейным образом, при котором обучающийся переходит на новый уровень независимости, то есть, сначала переходя через дополнительные фазы взаимозависимости со своим преподавателем или ровестниками в манере, аналогичной движению по спирали [1].

Развитие автономии обучающегося является длительным процессом, и поэтому успешное внедрение описанной выше модели во многом зависит от настойчивости обучающего. Нереалистично ожидать, что студенты возьмут на себя ответственность за свое обучение за один день или даже месяц. Автономия развивается постепенно и, по-видимому, заключается не только в формировании и развитии набора соответствующих навыков и умений, но скорее в развитии определенного «мышления» [13], которое рассматривает обучение как активный процесс открытия.

Хотя реализация модели, предложенной выше, не гарантирует обучающимся развития автономности, эти действия предполагают смещение акцента с обучающего на обучающихся. Знание того, что они ценятся как личности и получают поддержку в процессе обучения, будет означать, что обучающиеся с большей вероятностью смогут развить это «мышление», и, зная это, преподаватели с большей вероятностью осознают важность участия обучающихся в процессе обучения. Это позволит обучающимся играть более активную роль в определении своих собственных потребностей, определении своих собственных целей курса, планировании своего обучения, выборе ресурсов и стратегий обучения, определении типов языковой практики, которыми они будут заниматься, мониторинге их собственного прогресса, а также оценки и пересмотра их собственного обучения.

Литература

1. Little D. Learner autonomy and second/foreign language learning / D. Little // Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide, 2003.
2. Thanasoulas D. What is Learner Autonomy and how can It Be Fostered? / D. Thanasoulas // The Internet TESL Journal. – 2000. – № 6.
3. Ikonen A. Promotion of Learner Autonomy in the EFL Classroom: Student's view / A. Ikonen // Master's thesis. – 2013. – 124 p.
4. Usuki M. Autonomy in Language Learning: Japanese Students' Exploratory Analysis / M. Usuki. – Japan: Sankeisha, 2007.
5. Cotterall S. Promoting Learner Autonomy through the Curriculum Principles for Designing Language Courses / S. Cotterall. – ELT Journal. – 2000. – № 54. – P. 109–117.
6. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Аркти, 2002. – 176 с.
7. Nunan D. Classroom teachers and classroom research / D. Nunan. – Tokyo: Japan Association for Language Teaching Press, 1997. – 151 p.
8. Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know / R. Oxford. – Boston: Heinle and Heinle, 1990. – 87 p.
9. Парникова Г.М. Учебная самостоятельность студента неязыкового вуза: сущность и структура понятия / Г.М. Парникова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 6–11.
10. Прохорец Е.К. Автономия как фактор интенсификации учебного процесса по иностранному языку в неязыковом вузе / Е.К. Прохорец, Е.А. Мишакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2010. – № 1 (5). – С. 169–173.
11. Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.01 / Г.С. Прыгин. – М., 2006. – 46 с.
12. Симонян К.В. Методика использования компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов (языковой вуз, начальный этап): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / К.В. Симонян. – М., 2008. – 27 с.
13. Reinders H. Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills / H. Reinders // Australian Journal of Teacher Education. – 2010. – № 35. – P. 39–55.

Науч. рук.: Качалов Н.А., канд. пед. н., доц.

**Технология взаимной проверки развития умений иноязычной
письменной речи аспирантов неязыкового вуза**

В данной статье мы рассматриваем взаимное оценивание, являющееся основой развития умений профессионально ориентированной иноязычной письменной речи. Для этого обратимся к вопросам контроля, а именно его обучающим функциям.

По мнению большинства исследователей, в методике обучения иностранным языкам выделяют следующие функции контроля: диагностическую, обучающую, управляющую, корректирующую, мотивационно-стимулирующую, оценочную, воспитывающую, прогностическую. Вышеупомянутые функции контроля могут выступать в различных сочетаниях в зависимости от целей и результатов обучения, этапа учебного процесса и вида контроля (предварительного, текущего и итогового), но особое внимание методисты уделяют единству контролирующей и обучающей функций.

Следует также различать такие виды контроля, как предварительный, текущий, промежуточный и итоговый. При предварительном контроле определяется исходный уровень владения изучаемым иностранным языком для определения стратегии обучения. Текущий контроль обеспечивает своевременную обратную связь, помогает выявить отклонения в процессе освоения учебной программы и предпринять корректирующие мероприятия по улучшению процесса овладения различными видами деятельности и освоения языкового материала. Промежуточный контроль проводится по завершению темы для определения эффективности овладения пройденным материалом. Итоговый контроль предназначен для того, чтобы объективно подтверждать достигнутый уровень обучения и свидетельствовать об эффективности программы обучения.

К контролю предъявляются следующие требования: объективность, систематичность и регулярность, дифференцированный характер, ясность и четкость формулировки контрольных заданий [1].

Объективность контроля развития умений профессионально ориентированной иноязычной письменной речи будет осуществляться за счет соответствия «эталону» результатов обучения, а именно знания аспирантами критерий оценки научной статьи, что обеспечивается за счет:

- количественной оценки (учет количества ошибок в письменной речи – лексических, грамматических, орфографических, пунктуационных) результатов деятельности;

- качественной оценки результатов деятельности (соответствие полноты содержания по разделам научной статьи, логичность высказывания, умение выражать мысли в соответствии со стилем научной речи).

Дифференцированный характер контроля учитывает индивидуально-психологические особенности обучающихся. При выборе технологии обучения, а также технологии контроля – технологии взаимной проверки, учитывалась возрастная аудитория обучающихся, т.е. аспирантов, способных к самостоятельной деятельности. Ясность и четкость формулировки контрольных заданий часто определяют успех в проведении контроля [1].

Рассматривая вопросы контроля, нельзя не обратиться к основным инновационным тенденциям в контроле. Вслед за В.М. Ростовцевой [2], мы выделяем следующие направления:

Связь между контролем и обучением. Ведущим объектом контроля на занятиях по иностранному языку у аспирантов является развитие умений профессионально ориентированной иноязычной письменной речи, а именно умение написания научной статьи. Для развития умений профессионально ориентированной иноязычной письменной речи обучающая функция контроля является определяющей, так как реализуется, в нашем случае, с помощью технологии взаимной проверки в электронной обучающей среде Moodle (ЭОС Moodle).

Целевые установки задаются в терминах измеряемых результатов. Аспиранты, участвуя в процессе контроля, должны понимать, что они контролируют. Для этого преподаватель разрабатывает и знакомит обучающихся с критериями оценивания разделов научной статьи.

Изменение характера контроля: объединение традиционной функции проверки и оценки результатов обучения и функции управления качеством всего учебного процесса.

Переход с преимущественной оценки результатов обучения на компоненты процесса получения результата. Основным результатом обучения при самостоятельной работе аспирантов является написание научной статьи. Однако, учитывая обучающую функцию, контроль осуществляется при написании и взаимном оценивании каждого раздела научной статьи поэтапно.

Переход с пассивного ответа на активное его содержание. Технология взаимной проверки, кроме оценивания, включает процесс рецензирование/комментирования работ сокурсников, оцениваемая, в

свою очередь, преподавателем. Итак, рецензируя/комментируя другие работы, аспиранты сами подвергаются контролю со стороны преподавателя.

Переход с контроля отдельных изолированных умений на интегрированную и междисциплинарную оценку. Развитие умений профессионально ориентированной иноязычной письменной речи при написании научной статьи подразумевает использование как терминологии, так и профессиональных знаний в своей области.

Автоматизированный контроль – совмещение контролирующих и обучающих программ. Современные инструментальные системы, к которым принадлежит ЭОС Moodle, обладают дружественным интерфейсом, поддерживают различные формы заданий и позволяют реализовывать контроль. В нашем случае автоматизированный контроль осуществляется с помощью электронной образовательной среды Moodle на основе таких элементов, как «Тест» (Test), «Семинар» (Workshop) и «Форум» (Forum).

Далее рассмотрим средства контроля. Средства контроля – это учебные материалы (раздаточный материал, фоно- и видеограммы), которые используются для проверки уровня владения языком. Последнее время в качестве средства контроля используются тесты, являющиеся частью тестирования, предусматривающего выполнение тестовых заданий. При обучении аспирантов профессионально ориентированной иноязычной письменной речи объектами контроля являются как языковые навыки (уровень формирования языковой компетенции), так и речевые умения (уровень формирования коммуникативной компетенции). Для овладения языковыми навыками были использованы тестовые задания всех видов на ЭОС Moodle на умение различать лексические единицы, характерные научному стилю, правильно использовать грамматические формы в соответствии с особенностями написания разделов научной статьи и умение использовать структуру простого и сложного предложения для каждого раздела научной статьи.

На данном этапе мы видим эту реализацию в обучающей функции контроля посредством тестовых заданий. Контроль развития умений профессионально ориентированной письменной речи может осуществляться с помощью элемента ЭОС Moodle для взаимной проверки Семинар (Workshop). Для этого важно разработать критерии оценивания письменных работ, учитывая следующие показатели развития умений письма [3], положенные нами в основу разработки форм и способов контроля развития умений профессионально ориентированной иноязычной письменной речи аспирантов:

- успешность осуществления письменного общения;
- качество содержания продуцируемого письменного текста;
- качество языковой стороны письменного текста;
- степень самостоятельности в выполнении письменных заданий.

В научной литературе существует множество терминов, которые являются близкими по своему дидактическому содержанию: метод рецензирования (метод взаимопроверки, метод взаимооценки, метод экспертной оценки) и метод контроля (метод взаимоконтроля) т.д.

К.А. Мерзляков в своем исследовании подробно рассмотрел метод экспертной оценки. Он определил метод рецензирования как метод оценки продукта по ранее обозначенным критериям и представил существующую в литературе типологию метода экспертных оценок: метод ассоциаций, метод парных сравнений, метод векторных и метод фокальных объектов, индивидуальный опрос эксперта, метод средней точки [4].

Однако наибольший интерес, по мнению автора, представляет метод рецензирования/комментирования, который выступает одним из методов проблемного обучения, направленным на взаимную оценку обучающимися письменных работ друг друга на предмет их соответствия изучаемой структуре, а также в содержательном, стилистическом, пунктуационном, лексико-грамматическом аспектах с целью их дальнейшей доработки с учетом высказанных рекомендаций [там же].

Учитывая возможности ЭОС Moodle осуществлять взаимную проверку с помощью ее элемента «Семинар» (Workshop), основой для развития умений профессионально ориентированной письменной речи является технология взаимной проверки, которую мы определяем как технологию обучения (деятельность преподавателя, связанная с организацией взаимной проверки письменных работ) и технология в обучении (в учебном процессе используется элемент ЭОС Moodle Семинар» (Workshop) электронной обучающей среды Moodle, как техническое средство обучения при реализации метода рецензирования/комментирования и метода контроля).

Таким образом, исходя из вышесказанного, под технологией взаимной проверки в электронной обучающей среде Moodle в процессе развития умений профессионально ориентированной письменной речи мы будем понимать технологию контроля, включающую совокупность методов обучения (метода рецензирования/комментирования, метода контроля), обеспечивающих реализацию таких подходов, как личностно-ориентированный, системный, компетентностно-деятельностный и текстоцентрический подходы.

Большинство исследователей указывает, что выступление обучающегося в роли эксперта, оценивающего письменную работу сокурсников, является важным и эффективным видом учебной работы. Взаимное оценивание – это способ проверки работ, заданий и тестов, при котором работы друг друга проверяют обучающиеся сами, опираясь на инструкции преподавателя. Основным критерий успешной и эффективной проверки работ аспирантами – четкие и понятные правила оценки. Также к преимуществам взаимного оценивания следует отнести тот факт, что оно:

- способствует пониманию собственной работы благодаря оцениванию работ других аспирантов;
- развивает навыки оценивания и анализа;
- способствует независимому и самостоятельному обучению;
- развивает навыки оценки и анализа;
- дает обучающимся чувство сопричастности, таким образом, повышая мотивацию;
- трактует оценивание как часть учебного процесса, поэтому ошибки рассматриваются как развитие и возможности и не воспринимаются как неудачи;
- стимулирует глубокое обучение в противовес поверхностному обучению;
- снижает количество оценок, выставляемых преподавателем;
- использование комментариев сокурсников для коррекции собственной работы;
- помогает уточнить критерии оценивания;
- обеспечивает обратную связь с учебным процессом;
- возможность проверить большое количество письменных работ без участия преподавателя.

Однако в отечественной методике технология взаимной проверки недостаточно изучена и требует проработки особенно в условиях лично-ориентированной модели обучения. Методологической основой технологии взаимной проверки могут служить различные концепции и теории, связанные с развитием критического мышления личности.

Педагогическая таксономия в процессе обучения способствует правильному определению цели обучения, формулированию проблемы и составлению задания для обучающихся, подборки оценочных инструментов адекватно поставленной цели, правильной рефлексии по отношению к результатам обучения.

Когнитивные цели разбиты на такие уровни, как знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Далее рассмотрим

каждый уровень применительно к развитию умений профессионально ориентированной иноязычной письменной речи на примере написания научной статьи с помощью технологии взаимной проверки.

Уровень знания. Это самый нижний, т.е. начальный уровень. Данный уровень реализуется и на других этапах, где необходимо знакомить обучающихся с учебным материалом (в том числе, и с языковым) с целью его усвоения. Аспиранты знакомятся как с общей информацией, касающейся организацией обучения написанию научной статьи с помощью электронного методического пособия на базе ЭОС Moodle, так и со структурой научной статьи и лексико-грамматическими особенностями написания разделов научной статьи. Для взаимной проверки также необходимо ознакомить обучающихся с критериями, на которые они будут опираться при оценивании работ других аспирантов.

Уровень понимания. Чтобы продемонстрировать достижение следующего уровня, аспиранты должны продемонстрировать понимание фактов, правил принципов написания научной статьи по заданным критериям и использования языкового материала. Данный уровень реализуется при выполнении тренировочных упражнений для формирования речевых навыков и развития коммуникативных умений профессионально ориентированной иноязычной письменной речи, учитывая лексико-грамматические, орфографические, стилистические, структурно-организационные (композиционные) содержательные компоненты.

Уровень применения. На этом уровне осуществляется применение полученных знаний при написании разделов научной статьи. Аспиранты демонстрируют умение анализировать информацию, сопоставлять прочитанное с предложенными критериями, умение оценивать, работать самостоятельно и аргументировать свою точку зрения.

Уровень анализа. Цели данного уровня предполагают, что обучающиеся способны разделить изученный материал по написанию статьи на отдельные составляющие, могут описать его внутреннюю организацию и провести взаимосвязи между ними. Этот уровень находит свое воплощение на стадии написания и проверки окончательного варианта своей научной статьи. Аспиранты выделяют скрытые предположения, видят ошибки и упущения в логике рассуждений, проводят разграничения между фактами и следствиями.

Уровень синтеза. На этом уровне аспиранты могут эффективно объединять знания из нескольких областей, организовывать экспериментирование, перерабатывать информацию для создания

нового. В рамках разрабатываемой методики таким новым продуктом могут быть рецензии/комментарии к разделам научной статьи, которые аспиранты пробуют писать при оценивании на ЭОС Moodle работы коллег, применяя знания, полученные в течение изучения данного курса.

Уровень оценки. Это самый высокий уровень, на котором аспиранты делают содержательные оценочные суждения о представленной научной статье. На данном этапе показателем самостоятельности аспирантов являются отсутствие помощи со стороны преподавателя во время процесса рецензирования/комментирования и оценивания работ [5].

Кроме того, использование классификации педагогических целей на основе таксономии Блума [6] позволяет преподавателю:

- определять первоочередные задачи и планировать дальнейшую учебную деятельность;
- организовывать эффективную совместную работу согласно модели преподаватель-аспирант, аспирант-аспирант;
- показывать обучающимся ориентиры в учебной работе;
- помогать аспирантам самостоятельно и адекватно оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы на основе технологии взаимной проверки;
- сделать процесс оценивания более объективным, используя электронную обучающую среду Moodle.

Второй теорией, подтверждающей эффективность использования технологии взаимной проверки развития умений профессионально ориентированной иноязычной письменной речи (написание научной статьи) и, также как и Таксономия Блума, иллюстрирующей место пассивных, активных и интерактивных методов обучения, является «конус Дейла», более известного как «Пирамида обучения» (Learning Pyramid).

В основу Пирамиды обучения положены результаты исследования профессора Гуманитарного университета Эдгара Дейла [7] и процентные данные, которые позже вычислялись его американскими последователями. Согласно этой теории, наименьший процент усвоения имеют пассивные методики (лекция – 5%; чтение – 10%), а наибольший – интерактивные (дискуссионные группы – 50%, практика через действие – 75%, обучение других или непосредственное применение полученных знаний – 90%). В основании пирамиды лежит обучение других. Обучая других, начинаешь лучше осознавать сам.

Наше исследование по обучению написанию научной статьи базируется на том предположении, что данная теория показывает

эффективность применения активных методов обучения, реализующихся на использовании технологии оценивания в электронной обучающей среде Moodle [8]. Ввиду использования многократного рецензирования и оценивания аспирантами письменных работ других участников учебного процесса возрастает обучающий эффект по развитию умений профессионально ориентированной иноязычной письменной речи.

Изучение и анализ обучающей функции контроля для развития умений профессионально ориентированной иноязычной письменной речи аспирантов привел нас к выводу о том, что технология взаимной проверки, как технология контроля, имеет ряд преимуществ, которые позволяют повысить качество самостоятельной работы и создать положительную мотивацию к написанию научной статьи.

Литература

1. Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – М.: Академия, 2015. – 288 с.
2. Ростовцева В.М. Тестирование уровня языковой подготовки студентов: потребность или мода? / В.М. Ростовцева // Межкультурная коммуникация: теория и практика. – Томск: Изд-во ТПУ, 2014. – С. 94-99.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 334 с.
4. Мерзляков К.А. Методика обучения международной письменной коммуникации студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования / К.А. Мерзляков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2016. – 22 с.
5. Гусев А.Н. Общая психология / А.Н. Гусев. – М., 2007. – 416 с.
6. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals / B.S. Bloom. – New York: Longman, 1956. – 216 p.
7. Dale E. Audio-visual methods in teaching / E. Dale. – New York: Dryden Press, 1969. – 33 p.
8. Рыманова И.Е. Использование инструментов Moodle для развития коммуникативных умений иноязычной письменной речи студентов / И.Е. Рыманова, Н.А. Качалов // Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей. – Томск: Изд-во ТПУ, 2016. – С. 154–159.

К вопросу о формировании иноязычной лексической компетенции студентов-программистов с использованием мобильных технологий

Современный этап развития общества привел его к глобальной информатизации, и область образования не стала исключением. Появилось множество исследований, посвященных использованию информационных технологий в образовательном процессе. На данный момент в России высшие учебные заведения, например, Томский политехнический университет, используют платформу MOODLE.

В настоящее время почти у каждого человека имеется мобильное устройство с выходом в Интернет и возможностью установки мобильных приложений. Данная ситуация позволяет нам использовать мобильные устройства для обучения вообще и иностранному языку в частности. Данные устройства позволяют обучающимся в любое время и в любом месте получить доступ к учебным и информационно-справочным материалам с целью формирования различных языковых компетенций, в частности, лексических.

Таким образом, задача проводимого исследования на начальном этапе – оценить возможность формирования иноязычной лексической компетенции с использованием мобильных технологий, доказать актуальность и необходимость данного исследования, а также определить дидактические свойства и методические функции мобильных технологий в обучении иностранному языку.

Актуальность исследования обусловлена следующим: в мире идет тенденция к глобализации и применению английского языка как языка международного общения, в связи с чем и возникла потребность современного общества в специалистах, владеющих понятийно-категориальным аппаратом и терминологией, соотносимой с конкретной профессиональной областью, способных использовать знание иностранного языка в профессиональной деятельности [1]. Данная потребность особенно актуальна в IT-области, особенно для существующих и будущих программистов. Это связано с тем, что IT-область преимущественно имеет большее развитие в англоговорящих странах, из-за чего специализированная литература написана на английском языке. А также с отсутствием разработанной теоретической основы формирования иноязычной лексической компетенции будущего специалиста в области информационных технологий.

При этом в настоящее время в Национальном исследовательском Томском политехническом университете мобильные технологии и приложения применяются крайне мало, либо они уже являются устаревшими, как ранее упомянутая технология Moodle, или же используются не для обучения. Кроме того, в зависимости от школы или отделения разнятся методики и средства преподавания иностранного языка, в частности, лексики. При этом в разных семестрах обучения преподаватель может меняться, из-за чего студентам приходится учить новую лексику, т.к. преподаватели могут иметь разную область профессиональных и научных интересов. Это приводит к тому, что знание лексики приобретает отрывистый характер и не является целостным. Данный факт, несомненно, является огромным минусом не только для студентов, но и для будущих специалистов в данной области. Ведь, как упоминалось ранее, большое количество технической документации остается на иностранном языке.

Ряд фундаментальных исследований, посвященных использованию новых информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе, есть как у иностранных коллег (М. Prensky и др.), так и у российских (С.В. Титова, А.П. Авраменко, И.В. Роберт и др.). Еще в 2005-м году в своей статье Тимоти Коллинс (T.G. Collins) под названием «English Class on the Air: Mobile Language Learning with Cell Phones» рассматривал возможность использования мобильных телефонов как средства для мобильного изучения иностранного языка. В данной статье он рассматривал возможности, которые предоставлял мобильный телефон для изучения иностранного языка, а также возможности для составления учебных планов и определения педагогических возможностей [2].

В 2009 году Agnes Kukulska-Hulme в своей статье «Will mobile learning change language learning?» рассуждала на тему, как мобильные технологии изменят изучение языков [3]. А уже в 2011 году Роберт Годвин-Джонс (Robert Godwin-Jones) в статье под названием «Mobile apps for language learning» рассматривал мобильные приложения как средства для изучения языков [4]. В статье 2019 года «Mobile Learning – Trends and Practice» под авторством Марии Утер (Maria Uther) рассматривались вопросы влияния мобильных технологий в обучении в целом [5].

Нам предстоит разрешить существующее противоречие между потребностью современного общества в специалистах, владеющих понятийно-категориальным аппаратом и терминологией, соотносимой с конкретной профессиональной областью, способных использовать знание иностранного языка в профессиональной деятельности, и

отсутствием разработанной теоретической основы формирования иноязычной лексической компетенции будущего специалиста в области информационных технологий.

Литература

1. Гришаева А.В. Организация языкового материала для обучения профессионально ориентированному общению / А.В. Гришаева, Н.А. Качалов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15. – № 2–3. – С. 593–596.
2. Collins T.G. English Class on the Air: Mobile Language Learning with Cell Phones / T.G. Collins // IEEE. – 2005. – P. 402–403.
3. Kukulska-Hulme A. Will mobile learning change language learning? / A. Kukulska-Hulme // Cambridge University Press. – 2009. – Vol. 21, № 2. – P. 157–165.
4. Godwin-Jones R. Mobile apps for language learning / R. Godwin-Jones // Language Learning & Technology. – 2011. – Vol. 15, № 2. – P. 2–11.
5. Uther M. Mobile Learning – Trends and Practice / M. Uther // Education Sciences. – 2019. – Режим доступа: <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/1/33> (дата обращения: 12.12.2019).

Науч. рук.: Качалов Н.А., канд. пед. н., доц.

Проблема перевода реалионимов как эндемических единиц

Научный интерес многих ученых направлен на исследования речевой деятельности языковой личности, которая является представителем определенного этнолингвокультурного сообщества. Это, так называемые, языковые маркеры национально-культурного сознания.

Каждый оседлый народ обитает на определенной территории (занимает какой-либо ареал), которая имеет свои особенности рельефа, флоры, фауны, какие-либо реликты.

Двух совершенно одинаковых по площади, форме и т.д. ареалов практически нет.

Всё, что окружает человека, является частью его материального мира, оказывает влияние на образ жизни и род деятельности и находит своё отражение в языке и культуре.

Предметы и явления, представляют собой некие реалии, которые являются миниатюрами реального мира, отраженными в человеческом сознании. При этом они характеризуют историю, культуру и самобытность какого-либо народа.

Графическим обозначением реалии, согласно треугольнику Фреге, является реалионим (позднелат. «realis» – действительный, предмет или явление, действительно существующий или существовавший). Реалионимы включают в свой состав практически все возможные субклассы онимов, количество которых, можно с уверенностью сказать, неограничено и зависит от того, что является предметом ономастического пространства [1, с. 11].

Классификации реалионимов обширны, но в составе любой классификации подразумеваются фитонимы («phitonim» от греч. – растение), ойконимы («oikos» от др.-греч. – жилище, дом), гидронимы («ὕδωρ» от др.-греч. – вода), орнитонимы («ornis» от греч. птица) и др. Данный кластер единиц относится к эндемической лексике, которая, в свою очередь, образует основной ономастический кластер лексикона проживающих на определенной территории.

Под эндемической лексикой понимают лексические единицы, распространенные на относительно ограниченном ареале. К особенностям данных единиц следует отнести их неизвестность за пределами определенной коммуникативной среды.

Понятие эндемичности связано с безэквивалентными и лакунарными единицами, которые можно обнаружить в любом языке. Эндемичность проявляется на всех языковых уровнях, однако наибольшее число неповторимых явлений можно обнаружить на лексико-семантическом уровне [2, с. 167].

Из-за меняющихся экологических и антропогенных факторов ареал может претерпевать некоторые изменения, происходит эмиграция, например, отдельных видов животных или растений, которые в свою очередь становятся аллохтонами (иммигрантами). И тогда именно из-за средовой привязки к той или иной местности лексическая единица становится эндемической.

При этом происходит смешение языковой и физической реальности. Относительное прилагательное в функции атрибута является частью реалионима.

По характеру выражения лексических значений различают:

- слова, которые обозначают виды предметов, действий, свойств;
- слова, которые служат обобщающими наименованиями видов (название совокупности однородных предметов, свойств или явлений). Например, обобщающее слово «орнитоним» (от греч. *ornis* «птица», *onima* «имя») является родовым понятием, в то время как «зимородок» (в народе называют «водяной воробей», занесен в Красную книгу Томской области) – видовым, это так называемые родовидовые отношения.

Реалии одного края, города могут иметь общее родовое понятие с реалиями другого края, города, в тоже время видовые понятия различаются за счёт разных сред.

Проблем адекватного перевода реалионимов как единиц эндемического сегмента и категоризация семантического содержания единиц корпуса эндемической лексики на сегодняшний день является одной из актуальных в переводоведении.

Достаточно сложно осуществить параллелизацию разноязычных регистров в силу отсутствия в языке перевода соответствующих десигнатов данных единиц, а также отсутствия единых, универсальных норм и правил перевода реалионимов.

Таким образом, реалионимы могут быть отнесены к эндемической лексике с точки зрения их территориальной принадлежности.

Литература

1. Шмелева Т.В. Ономастика: учеб. пособие / Т.В. Шмелева. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр филиала ФГБОУ ВПО «КубГУ», 2013. – 161 с.

2. Никончук Н.В. Эндемическая лексика Полесья / Н.В. Никончук // Этимология. – М., 1986. – С. 167-171.

Науч. рук.: Кобенко Ю.В., д-р филол. н., проф.

И.А. Черемисина Харрер¹, К.А. Гирфанова²

¹Национальный исследовательский

Томский политехнический университет,

²Томский государственный архитектурно-строительный университет

Развитие ключевых компетенций современного специалиста посредством электронного обучения

В XXI веке обучение в вузе невозможно представить без использования электронных образовательных ресурсов, системы управления обучением, или виртуальной образовательной среды. Глобализация современной экономики, экспонирующий темп научно-технического прогресса, быстрое производство и накопление знаний обуславливают важность человеческого фактора, отдельной личности с богатым творческим потенциалом и перспективами непрерывного профессионального совершенствования. Продуктивное использование появляющихся знаний напрямую связано с инвестициями в человеческий капитал, эффективное и рациональное использование знаний и умений современных специалистов для развития экономики и улучшения жизни общества в целом. Обработка и использование информации осуществляется с помощью современных компьютерных технологий, интегрированных в разные сферы человеческой деятельности. Выпускник вуза должен уверенно владеть современными инфокоммуникационными технологиями и применять глобальные электронные ресурсы для решения профессиональных задач и осуществления потребностей профессионального совершенствования. Электронное обучение отвечает требованиям и запросам современной личности, предлагая возможности интенсификации, динамичности, мобильности и гибкости в получении и применении знаний, все большее распространение получают открытые электронные курсы, ориентированные на массового пользователя. Учитывая позитивное отношение молодого поколения к использованию компьютерных технологий и глобальных информационных ресурсов, следует учитывать такую важную специфику обучения с применением электронных учебных курсов как возможность совершенствовать у студента способности к самостоятельной деятельности с постановкой целей, поиском путей и стратегий их достижения, осознанием личной ответственности за принятые решения. В целом, учебная деятельность в виртуальной среде развивает умения взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса, способствует расширению горизонтов собственных знаний и компетенций. Все эти способности и

компетенции относятся к числу ключевых компетенций, которые должен приобретать и развивать современный специалист для того, чтобы быть конкурентоспособным и востребованным участником глобального рынка труда.

В индустрии электронного обучения выделяются, в частности, следующие виртуальные образовательные среды: Moodle, WebCT и Blackboard [1–3]. Система управления обучением Moodle представляется самой массовой, динамично развивающейся и широко используемой платформой предоставления электронных образовательных ресурсов. В 2015 г. Moodle признана самой популярной системой управления обучением в мире, в этом же году образовательный портал Moodle инициировал новый электронный сервис Moodle Cloud [4]. Согласно статистическим данным за 2018 г. география использования Moodle охватывает 229 стран, количество зарегистрированных курсов составляет более 17 миллионов наименований, число пользователей превысило 146 миллионов человек [3, 4].

На наш взгляд, вполне закономерным шагом в динамике развития образовательного портала Moodle в 2017 г. стало объявление об инвестиционном партнерстве с консорциумом Education for The Many (Образование для многих) [5]. Миссия инвестиционной компании Education for The Many заключается в инвестировании в образовательные проекты, предусматривающие долгосрочную основу, и привлечение других заинтересованных предпринимателей; всех участников партнерства объединяет стремление изменить мир посредством образования, адаптированного для каждого и доступного для многих.

Идеи доступности и открытости образования присущи многочисленным массовым онлайн-курсам (Massive Open Online Courses, или MOOCs), в числе наиболее известных образовательных ресурсов выделяются Coursera, edX, MIT Open CourseWare, Udacity, FutureLearn и другие [6–9]. Для современных университетов, которые ориентированы на мировое признание на рынке образовательных услуг, внедрение массовых открытых онлайн-курсов предоставляет возможности повысить престиж и узнаваемость бренда, предъявить свои лучшие практики и привлечь талантливых и перспективных студентов в образовательное учреждение.

Электронное обучение в Национальном исследовательском Томском политехническом университете (ТПУ) осуществляется в соответствии с приоритетной программой цифровизации и предоставлении широкого спектра электронных учебных курсов, в том

числе на платформе Moodle, и развитием системы массовых открытых образовательных ресурсов на платформе MOOCs ТПУ [10]. Последовательно и динамично развивается целостный образовательный портал с подробной информацией о реализуемых электронных учебных курсах, демонстрационными медиаресурсами о передовых технологиях и лучших практиках реализации электронных учебных курсов. Для преподавателей, заинтересованных в разработке авторских онлайн-ресурсов, существует платформа разработки электронных курсов, включая справочник разработчика и форум поддержки.

Система управления обучением Moodle активно используется для обучения английскому языку как в аудитории при изучении нового языкового материала, выполнении дискуссионных и иных коллективных и индивидуальных заданий, так и удаленно для выполнения заданий тестового и творческого характера в рамках программы самостоятельной работы студентов [11]. Применяя электронные учебные курсы, мы поддерживаем концепцию смешанного обучения, которая сочетает прямое взаимодействие преподавателя и студентов в учебной аудитории, позволяющее обеспечить полноценное образование в единстве обучения и воспитания, и индивидуальную учебную траекторию студента в формате онлайн-курса, которая способствует развитию умений самостоятельно планировать и реализовывать свой учебный процесс во времени и пространстве [12].

В числе общеизвестных приоритетов электронных учебных курсов выделим следующие возможности, которые особенно актуальны при обучении английскому языку. Прежде всего, широта предоставляемой информации с привлечением ресурсов интернета. Поскольку контент электронного учебного курса доступен для актуализации и гибкости видоизменения, то содержательный план может дополняться новыми ресурсами и гиперссылками на актуальные дискуссионные материалы или тенденции изменения языка.

В своей практике мы используем доступные глобальные ресурсы образовательного портала British Broadcasting Corporation, British Council, Cambridge English и др., в том числе массовые открытые онлайн-курсы для изучающих английский язык, которые ориентированы на развитие языковых умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности, развитие межкультурной компетенции и уверенное владение нормами и правилами этикета общения в условиях интернационального сотрудничества [13–18].

Во-вторых, мультимедийность предоставления информации в единстве статических текстовых ресурсов, графики, мультимедийных ресурсов в формате аудиоматериалов, видеосюжетов, анимационных

картинок и др. Использование множества механизмов восприятия информации способствует более качественному и быстрому освоению учебного материала, индивидуализирует познавательный процесс. В-третьих, электронно-коммуникационные технологии соответствуют менталитету современного поколения студентов и дают ощущение глобального единства и возможности установления контактов с партнерами в мире, в том числе благодаря активному владению английским языком.

Выделим некоторые ограничения, связанные с электронным обучением: отсутствие в онлайн-курсе прямого общения участников образовательного процесса преподаватель-студент, недостаточный учет индивидуальных особенностей характера, интеллекта и темперамента обучаемого. На наш взгляд, прямое общение студента и преподавателя может быть заменено на опосредованное или отсроченное благодаря определенным возможностям электронного обучения. Прежде всего, отбор учебного материала или формулировка дискуссионных заданий, а также написание комментариев преподавателя к обсуждаемой актуальной проблеме уже выделяет личность преподавателя, его профессиональную и гражданскую позицию. Интерактивные элементы Moodle обеспечивают обратную связь преподавателя со студентом. Сетевые средства обмена информацией в формате вебинара, форума или чата позволяют оперативно обсудить сложные вопросы или получить студентом оценку выполнения заданий.

В своей педагогической практике мы использовали платформу Moodle для проведения международной интернет-олимпиады по английскому языку с участием представителей университетов нескольких стран. Одним из инструментов интерактивного взаимодействия участников и организаторов олимпиады был форум, в рамках которого обсуждались содержательные вопросы проведения олимпиады, технические трудности, связанные с доступом к материалам по причине неверно набранного логина или пароля или проблемы функционирования интернета в той или иной точке мира, в которой находился участник олимпиады.

На наш взгляд, данный подход позволяет уделить внимание большему количеству участников мероприятия. Инструкции на английском языке, составленные организаторами мероприятия для студентов, находились в свободном доступе и в частных случаях требовали уточнения и разъяснения. Участники олимпиады могли свободно задать вопрос на форуме курса и оперативно получить ответ от администратора, что позволило экономить время и быстро обрабатывать возникшие сложности. Поэтому в данном случае важно

сохранить качество обратной связи: помочь пользователю своевременно получить адекватный ответ на поставленный вопрос. Антропоцентрический принцип обучения проявляется, в частности, в возможности выбора темы для написания эссе или подготовки публичного выступления с презентацией по теме, которая актуальна и интересна для конкретной личности. В целом, мероприятие на основе электронной среды для обучающихся требует от организаторов проработки всех этапов его проведения.

В Томском государственном архитектурно-строительном университете электронное обучение на базе платформы Moodle применяется не только для обучения студентов, но и для подготовки абитуриентов (выпускников техникумов и 11 классов) к вступительным испытаниям в вуз [19]. Для выпускников техникумов, например, по математике организованы как аудиторные практические занятия, так и предусмотрены электронные задания в среде Moodle, которые находятся в свободном доступе для обучающихся. Это в значительной степени облегчает подготовку абитуриентов и помогает успешно сдать вступительные испытания.

Для 11 класса проводятся вебинары по физике. Пользователи регистрируются по ссылке вебинара и подключаются к курсу. В процессе вебинара школьники могут задать вопросы педагогу, акцентировать внимание на более сложных темах. Вебинары дают возможность полностью сосредоточиться на предмете, использовать дополнительные мультимедиа средства. Использование электронных образовательных ресурсов способствует повышению привлекательности вуза для потенциальных студентов, дает представление об организации учебного процесса в университете.

В целом, электронная образовательная среда предоставляет большие педагогические возможности и многообразный технологический и методический арсенал инструментов для организации современного открытого обучения. Важно также, что электронная образовательная среда ориентируется на деятельностное обучение, основывается на взаимодействии всех участников учебного процесса (педагог-студент-группа студентов), в то же время позволяет студенту самостоятельно выстраивать индивидуальную стратегию обучения, осуществлять осознанное управление процессом обучения и понимать ответственность за достигнутые результаты.

Развитие электронного образования в российских вузах является одним из приоритетных направлений стратегии развития системы образования в целом. Российская национальная платформа открытого образования предлагает более 300 открытых онлайн-курсов по разным

направлениям подготовки и отраслям знания [20]. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г. предусмотрено развитие дистанционного обучения, создание программ, реализующих информационные технологии в образовании, что позволит готовить «высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [21].

Литература

1. Blackboard. – 2019. – Retrieved from: <https://www.blackboard.com/index.html>
2. Moodle. – 2019. – Retrieved from: <https://moodle.org/>
3. WebCT. – 2019. – Retrieved from: <https://www.elearninglearning.com/webct/>
4. Moodle. Empowering educators to improve our world. – 2019. – Retrieved from: <https://moodle.com/>
5. Education For the Many. – 2019. – Retrieved from: <https://www.eftm.net/>
6. Список популярных MOOK-платформ. – 2019. – Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/список-популярных-моок-платформ/>
7. Coursera. – 2019. – Retrieved from: <https://www.coursera.org/courses?query=mooc>
8. Free online courses and MOOCs. – 2019. – Retrieved from: <http://www.class-central.com>
9. MOOC list. – 2019. – Retrieved from: <https://www.mooc-list.com>
10. Цифровые образовательные технологии. Томский политехнический университет. – 2019. – Режим доступа: <http://portal.tpu.ru/portal/page/portal/eL>
11. Дробинин Н.С. Электронная обучающая среда как средство повышения эффективности образовательного процесса / Н.С. Дробинин, Д.И. Нелюбин // Молодой ученый. – 2015. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/82/14905/>
12. Краснова Т.И. Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе / Т.И. Краснова, Т.В. Сидоренко // Образовательные технологии и общество. – 2014. – № 17 (2). – С. 403–414.
13. British Council MOOCs. – 2019. – Retrieved from: <https://learnenglish.britishcouncil.org/moocs>
14. Cambridge English MOOCs. – 2019. – Retrieved from: <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/free->

resources/mooc/

15. English Language Free Online Courses. – 2019. – Retrieved from: <https://www.class-central.com/language/english>
16. FluentU. English Language and Culture Blog. – 2019. – Retrieved from: <https://www.fluentu.com/blog/english/online-english-courses/>
17. FutureLearn. Languages and Cultures Courses. – 2019. – Retrieved from: <https://www.futurelearn.com/courses/categories/languages-and-cultures-courses>
18. Massive Open Online English Course. – 2019. – Retrieved from: <https://mooc.com/>
19. Система электронного обучения. Томский государственный архитектурно-строительный университет. – 2019. – Режим доступа: <http://izido.ru/>
20. Российская национальная платформа открытого образования. – 2019. – Режим доступа: <https://openedu.ru/>
21. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – 2019. – Режим доступа: <http://sincom.ru/content/reforma/index5.htm>

**Применение технологии мобильных приложений
для профессиональной подготовки студентов на иностранном языке**

В эпоху развития современных мобильных технологий, расширяется и сфера применения данных технологий – сфера образования исключением не является. Таким образом, задача проводимого исследования на начальном этапе – оценить возможность применения технологии мобильных приложений для преподавания дисциплины «Профессиональная подготовка на иностранном языке», доказать актуальность и необходимость данного исследования, а также определить дидактические свойства и методические функции мобильных технологий в обучении профессиональному иностранному языку.

Актуальность исследования обусловлена следующим: специфика предмета «Профессиональная подготовка на иностранном языке» требует наличия структурированных и актуальных материалов в зависимости от конкретного направления подготовки бакалавров или магистров, а также единой методики преподавания, которая будет отвечать требованиям образовательной программы [1].

Однако на сегодняшний день в Национальном исследовательском Томском политехническом университете мобильные приложения применяются крайне мало, а если и применяются, то это носит частный характер, или же данные технологии являются отчасти устаревшими (к примеру, платформа Moodle). Кроме того, в зависимости от факультета/школы или кафедры/отделения университета разнятся методики и средства преподавания предмета «Профессиональная подготовка на иностранном языке».

Таким образом, при смене преподавателя в последующих семестрах (что не является редкостью) студентам приходится изучать предмет заново, обучение приобретает отрывистый характер и, на наш взгляд, не считается полноценно законченным, что является, несомненно, огромным минусом не только для студентов, планирующих строить свою карьеру в международных компаниях, но и для всех выпускников в целом. В первую очередь потому, что, несмотря на тенденцию к привлечению отечественных специалистов к производственной деятельности, большое количество описания технической документации остается на изучаемом английском языке.

Описание проблем и процессов внедрения в образовательный процесс мобильных, интернет и других современных технологий можно встретить на страницах научно-методических публикаций как российских коллег (Ю.К. Бабанский, А.С. Белкин, М.А. Бовтенко, А.А. Вербицкий, Г.А. Воробьев, Б.С. Гершунский, Б.А. Крузе, Е.С. Полат, Г.Н. Сериков и др.), так и зарубежных (D. Buckingham, S. Egenfeldt-Nielsen, J. Nemec, T.S. Pajares, N. Pakprod, T. Pasawano, M. Scanlon, J.H. Smith, J. Trna, P. Wannapiroon и др.).

Несмотря на то, что на сегодняшний момент существует огромное количество различных мобильных приложений для изучения иностранного языка, приложений для формирования компетенций студентов технических специальностей немного. Иногда можно найти хорошие приложения для изучения иностранного языка, но либо функционал, предоставляемый обучающемуся бесплатно, слишком ограничен, либо приложение не имеет необходимой специфики (чаще всего в лексическом плане), либо плата является слишком высокой, и отдельно взятый студент не может себе этого позволить. Таким образом, возникает потребность в создании унифицированного приложения и унифицированного подхода к использованию соответствующего приложения.

Резюмируя всё вышесказанное, можно выделить следующую проблему исследования – отсутствие единого средства обучения и методики преподавания предмета «Профессиональная подготовка на иностранном языке».

Для успешной разработки методики, а затем и самого приложения, необходимо проанализировать существующие методики и средства преподавания дисциплины «Профессиональная подготовка на иностранном языке», выделить их достоинства и недостатки. Кроме того, важным этапом является анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, а также определение понятийного аппарата и программы исследования.

Для разработки приложения необходимо составить четкое техническое задание по предлагаемой методике, определить дизайн, а также платформу для его разработки. На начальном этапе важно определиться с типом приложения, а это может быть приложение для мобильного телефона или планшета, которое необходимо скачивать на устройство. С другой стороны, это может быть браузерное приложение (также можно встретить названия «веб-сайт» или «веб-приложение»).

Мобильным веб-сайтом можно считать сайт в сети Интернет, предназначенный для просмотра и использования на мобильном устройстве. Мобильное приложение – это приложение, созданное для

функционирования на конкретной мобильной платформе (iOS, Android, Windows Phone) [2]. Разработчики выделяют большое количество достоинств и недостатков обоих типов мобильных приложений. Чаще всего всё сводится к быстродействию, интеграции с платформой, необходимости доступа к сети Интернет, потреблению ресурсов и т.д. Однако, в той или иной степени, оба типа мобильных приложений находятся в равновесии относительно достоинств и недостатков.

Таким образом, выбор обуславливается конкретным случаем. Для нас важными параметрами является интеграция с платформой и потребление ресурсов: очевидно, что студенты обладают разными мобильными устройствами, с разными операционными системами, и разработка универсального приложения становится весьма трудоемкой задачей, кроме того, мобильное приложение потребляет ресурсы значительно больше, чем веб-сайт, опять же в силу того, что существует разные мобильные устройства.

Из недостатков мобильных веб-приложений можно выделить необходимость доступа к сети Интернет, но на сегодняшний день Интернет не является роскошью и доступен почти везде. Существует также сложность с адаптацией под различные браузеры, но с этой проблемой справится значительно легче, чем с адаптацией под различные операционные системы. Таким образом, выбор склоняется в пользу мобильных веб-приложений.

После создания приложения, важной задачей будет наполнение его содержанием, поскольку планируется создание приложения для отдельных направлений подготовки студентов Национального исследовательского Томского политехнического университета, следовательно, и содержание будет специфичным. Для успешного выполнения данной задачи необходима помощь преподавателей отдельных школ со знанием своей специфики не только на родном языке, но и на иностранном. Хорошим подспорьем будет также техническая документация на иностранном языке, так как она уже содержит большое количество терминов, используемых в профессиональной деятельности зарубежных коллег.

Не менее востребованной будет и помощь преподавателей-лингвистов, поскольку приложение будет направлено не только на формирование лексических навыков студентов, а также на знание грамматики и других основ языка.

Заключительным этапом проводимого исследования должна стать экспериментальная проверка предложенного приложения для обучения студентов технических направлений подготовки. Несмотря на все сложности в создании методики и разработке приложения, результат, на

наш взгляд, будет оправдан. Использование приложения на аудиторных занятиях позволит увеличить вовлеченность студентов в учебную деятельность, а также повысить уровень цифровизации образовательного процесса университета.

Литература

1. Конышева А.В. Дидактическая модель языковой подготовки обучающихся с использованием информационных технологий / А.В. Конышева, Н.А. Качалов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 10 (112). – С. 62–67.
2. Мобильный web сайт или мобильное приложение? // Habr: сайт. – Режим доступа: <https://habr.com/ru/post/168843/> (дата обращения: 17.11.2019).

Науч. рук.: Качалов Н.А., канд. пед. н., доц.

Использование аутентичных видеоматериалов научных конференций в обучении иностранному языку

Для успешного и продуктивного изучения иностранного языка существует необходимость в работе с аутентичными материалами, созданными носителями языка: аудиозаписями, видеоматериалами, статьями, книгами и т.д. Обучающийся должен слышать не только речь преподавателя и общаться исключительно с ним, а как можно чаще слышать речь носителей языка из разных стран, разного возраста и пола, так как из-за разности акцентов, тембров, темпа речи при общении с другим человеком на иностранном языке могут возникнуть проблемы в понимании и дальнейшей коммуникации.

Актуальной является задача введения в образовательный процесс работы с видеоматериалами научных конференций, на которых, как правило, выступают носители языка. Просмотр видеоматериалов является более увлекательным занятием для магистрантов, чем прослушивание аудиозаписей или чтение текстов. Более того, обучающимся свойственно подражать и копировать речь и поведение людей, которые находятся в постоянном контакте с ними. При частом просмотре видеоматериалов студентам легче будет начать свободно разговаривать из-за того, что они будут неосознанно пытаться копировать и подражать носителям языка. Видеоматериалы с научных конференций также способствуют обогащению иноязычной научно-профессиональной лексики обучающихся.

Данная проблема является важной в современной педагогической науке. Проблема методики введения материалов аутентичных видеозаписей в образовательный процесс активно обсуждается на страницах научно-методических публикаций как в России, так и за рубежом.

Ее отличие от проведенных ранее исследований заключается в том, что в образовательный процесс обучения студентов-магистрантов иностранному языку включаются аутентичные видеозаписи именно с научных конференций. Данный подход поможет в обучении профессиональной иноязычной лексике, а также в использовании выступлений и манеры подачи материала ученых с мировым именем для формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции.

Первое место по степени влияния среди факторов продуктивности процесса обучения занимает мотивация учения. Опираясь на данный факт, можно с уверенностью утверждать, что эффективность обучения строго зависит от уровня мотивации обучающихся. Не испытывая интереса к изучаемому предмету, обучающийся не станет усердно заниматься, поэтому роль такого компонента учебной деятельности, как мотивация, очевидна [1, с. 75].

Одним из самых действенных методов, ведущих к повышению интереса к изучаемому языку по праву можно назвать метод использования аутентичных видеоматериалов, который призван обеспечить активное участие на занятии каждого обучающегося, повысить значимость знаний и индивидуальную ответственность каждого студента за результат своего труда. И главной целью данного метода является сохранение и повышение интереса обучающихся к изучению иностранного языка [2, с. 17].

Отметим, что в пользу данного утверждения планируется разработка и проверка методики использования в образовательном процессе аутентичных видеоматериалов для обучения магистрантов неязыкового ВУЗа направления подготовки «Электроэнергетика и электротехника». Главной отличительной особенностью магистрантов от студентов бакалавриата является наличие профессиональных знаний по изучаемой специальности, позволяющее просмотр и обсуждение видеоматериалов научных конференций. Более того, появляется возможность общения на иностранном языке на профессионально значимые темы.

Для поддержания такого общения сам преподаватель должен быть осведомлен в профессионально ориентированной тематике, которая будет представлена на проводимом занятии. Требуется тщательная подготовка и проработка лексической составляющей практического занятия самим преподавателем еще до его проведения.

Видеоматериалы в открытом доступе с научных конференций по тематике «Электроэнергетика и электротехника» можно найти на сайтах ted.com (темы: возобновляемые источники энергии, электроэнергетика будущего, водородная энергетика и т.д.), videolectures.net (темы: традиционная энергетика, генерация, транспортировка электроэнергии, релейная защита и автоматика).

Перед просмотром материалов видеоконференции преподавателю следует вовлечь в процесс обсуждения на иностранном языке всех студентов. Необходимо подготовить 5-10 вопросов для начала обсуждения и определения темы занятия. Также необходимо создать доброжелательную атмосферу, чтобы обучающиеся не испытывали

трудности в выражении своего мнения на поставленные вопросы, чтобы у всех была возможность высказаться и обсудить обозначенную проблему. Таким образом, уже в начале практического занятия студенты вливаются в процесс общения, завязывается обсуждение предложенной тематики.

Следует учитывать, что уровень владения иностранным языком у студентов-магистрантов неязыкового ваза может быть очень разным. Исходя из поставленных задач на обучение в бакалавриате, его выпускники должны владеть иностранным языком на коммуникативно достаточном уровне, быть способными работать в одной команде с иностранными специалистами. На практике же обучающие постоянно сталкиваются с ситуацией, когда в одной и той же академической группе наблюдается разный уровень владением иностранным языком поступивших на магистерскую программу выпускников бакалавриата из разных вузов, например, от «Elementary» до «Advanced».

Безусловно, это усложняет подготовку к занятию и созданию атмосферы общения, которая будет полезна и понятна абсолютно всем обучающимся. В ситуации, в которой уровень владения иностранным языком студентов-магистрантов сильно отличается, необходимо дополнительно работать над вопросами начала занятия и над стратегией вовлечения всех обучающихся в коммуникацию. Должны быть созданы условия, в которых обучающиеся любого уровня владения изучаемым языком были бы вовлечены в общение, они бы чувствовали интерес к обсуждаемой теме и понимали друг друга.

Еще до начала общения следует снять проблему восприятия и понимания профессионально ориентированной лексики, которая будет использоваться в аутентичных видеоматериалах научной конференции. Таким образом, это поможет студентам-магистрантам правильно понять предъявляемый видеоматериал и минимизировать процент его непонимания.

Сам видеоматериал первоначально предлагается просматривать с использованием англоязычных субтитров для увеличения качества их понимания. Более того, обучающиеся будут соотносить прочитанное с озвученным, таким образом, будет проводиться активизация слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков.

Просмотр материалов видеоконференций без использования субтитров уменьшает процент их понимания. Если студенты с невысоким уровнем владения иностранным языком будут понимать меньше половины предъявляемой иноязычной информации, то это может привести к снижению мотивации к изучению профессионально ориентированного иностранного языка.

Перед просмотром видеоматериала следует максимально снять языковые (лексические) трудности, чтобы студент-магистрант, уровень владения иностранным языком которого недостаточно высок, понял основное содержание видеоматериала, и это не привело к снижению мотивации к обсуждению предлагаемой тематики. Таким образом, преподаватель должен всегда ориентироваться на обучающихся с различным уровнем владения иностранным языком, создавать атмосферу, в которой абсолютно каждый студент будет мотивирован и вовлечен в коммуникацию [3].

Необходимо разделить видеозапись на части длительностью максимум до 5 минут, чтобы обучающиеся могли проявлять максимальное внимание и не уставать от просмотра и звучания иноязычной речи. После каждой части необходимо обсудить 2-3 вопроса, которые выступающий озвучил за эти 5 минут. Опять же, следует проследить, чтобы у каждого студента-магистранта была возможность высказаться, благодаря чему может завязаться продуктивное общение, которое будет полезно для обучающихся с целью создания творческой атмосферы занятия. Таким образом, видео выступления будут просматриваться небольшими отрывками, после которых всегда будет проводиться обсуждение обучающимися представленного материала.

После окончания просмотра видео выступления на научной конференции, следует подвести итог и сделать вывод по данной тематике, используя несколько вопросов. Необходимо также проследить, чтобы у каждого обучающегося была возможность высказать свое мнение, согласиться или не согласиться с другими обучающимися.

При ответе на вопросы обучающимися преподавателю следует избегать частого исправления ошибок студентов-магистрантов, так как это может привести к боязни общения, боязни высказывания своего мнения и замыкании в себе некоторых студентов из-за страха ошибиться и невысокого уровня владения иностранным языком. Не следует перебивать студентов и останавливать дискуссию каждый раз из-за того, что кто-то сделал ту или иную языковую ошибку. Часто повторяющиеся языковые ошибки студентов следует фиксировать и разбирать их уже после окончания дискуссии на профессиональную тему.

Просмотр аутентичных видеоматериалов научных конференций очень важен и несет в себе много пользы для студентов-магистрантов, так как они слышат речь носителей языка, имеют возможность подражать ей, улавливать нюансы языка от людей разного пола,

возраста и наций, говорящих с разным тембром, скоростью и дикцией. Обучающиеся с меньшей вероятностью смогут растеряться, если им в дальнейшем предстоит общение с носителем языка. Более того, на данных конференциях выступают заслуженные ученые, просмотр и анализ манеры их поведения, подачи материала и представление презентаций на научных конференциях пойдет на пользу обучающимся, у них будут хорошие примеры, как необходимо выступать на научных мероприятиях, как вести себя и живо подавать материал, участвовать в обсуждении.

Литература

1. Барменкова О.И. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка / О.И. Барменкова // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 5. – С. 75–79.
2. Хадиев М.П. Использование аутентичных видеоматериалов как мотивирующий фактор при изучении иностранного языка / М.П. Хадиев // Студенческий научный журнал. – 2018. – № 8. – С. 16–19.
3. Качалов Н.А. Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку / Н.А. Качалов // Вестник Томского государственного университета. – 2006. – № 291. – С. 221–227.

Науч. рук.: Качалов Н.А., канд. пед. н., доц.

Феномен интервью в контексте обучения иностранным языкам

Современное высшее образование ориентировано на формирование и развитие у студентов компетенций, обеспечивающих успешность их будущей профессиональной деятельности. Характер будущей профессиональной деятельности, безусловно, определяет содержание этих компетенций и организацию учебного процесса по их формированию. Например, профессиональная деятельность журналистов предполагает особую роль коммуникативной компетенции, поскольку работа журналиста основывается на речевом взаимодействии с людьми. В связи с этим организация учебного процесса требует включения таких методов и форм работы, которые формируют соответствующие компетентностные качества личности. В указанном плане современная педагогика признает эффективность применения интерактивных методов обучения, реализующихся на интегративной основе. Интеграция предполагает, что каждая учебная дисциплина в определенной степени реализуется в формате указанного метода и тем самым вносит свой вклад в формирование профессиональной компетенции.

Обратимся к одной из таких дисциплин – иностранному языку (ИЯ). Коммуникативная цель обучения является ключевой в преподавании ИЯ, и интерактивные методы обучения остаются популярными на протяжении последнего десятилетия. С одной стороны, интерактивные методы способствуют развитию самостоятельности, познавательной активности и творческого мышления студентов, их общекультурных и профессиональных компетенций. С другой стороны, эти методы обеспечивают активное взаимодействие субъектов образовательного процесса в режимах «студент-студент», а также «студент-преподаватель»; такое взаимодействие активизирует овладение способами деятельности в процессе обмена знаниями и идеями в условиях совместной деятельности. Также применение интерактивных методов мотивирует студентов к самоуправлению познавательной деятельностью и формированию профессиональных компетенций.

Следовательно, учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает реальным интегративным потенциалом, актуализация которого может внести важный вклад в формирование компетенции будущего

журналиста. Однако для этого необходимо использовать такие формы работы и методические приёмы, которые коррелируют с профессионально значимыми видами деятельности журналиста. К таковым относится интервью [1–6]. Всё выше сказанное определило цель настоящей статьи – охарактеризовать феномен интервью как цель обучения иностранному языку. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач: во-первых, уточнить интерпретацию термина *интервью*; во-вторых, проанализировать современные взгляды на интервью в подготовке журналистов; в-третьих, определить роль и место интервью в современной методике обучения иностранному языку.

Результаты решения поставленных выше задач позволяют выявить новую роль феномена интервью в контексте обучения иностранным языкам. В частности, целесообразно рассматривать интервью не только как отдельный метод или прием, но подходить к нему сквозь призму будущей профессиональной деятельности. Только такой подход, по нашему мнению, обеспечит эффективную интеграцию предмета ИЯ в процесс профессиональной подготовки будущего журналиста. Кроме этого, должен учитываться новый вектор в реализации коммуникативного подхода в обучении ИЯ: ориентация на творческую коммуникацию.

Для решения первой задачи мы обратились к специальной справочной литературе. В большинстве толковых словарей предлагаются практически одинаковые варианты интерпретации феномена интервью. Сущность интервью представлена как беседа на злободневные темы, представляющие особый интерес [7, 8, 9 и др.]. Похожие определения мы встречаем в словаре иностранных слов русского языка, в историческом словаре галлицизмов русского языка, в Большом энциклопедическом словаре, в словаре С.И. Ожегова и ряде других [9, 10 и др.].

Основываясь на вышесказанном, мы делаем вывод, что термин *интервью* имеет разные интерпретации, но нет определения, учитывающего сущность и категориальные признаки данного понятия в контексте обучения ИЯ, интервью не определяется как метод обучения ИЯ, отсутствует аспект интерактивности. Поэтому целесообразно обратиться к специальной литературе, в которой интервью рассматривается с интересующей нас точки зрения.

Для решения этой задачи мы обратились к диссертациям и публикациям в современных изданиях. Результаты показывают разнообразие точек зрения на роль интервью в современном процессе обучения. Доминируют две точки зрения. Первая заключается в том, что

интервью трактуется как жанр публицистический [2–6 и др.], информационный, речевой [11, 12 и др.]. В целом интервью представляет собой разговор со значимой личностью по актуальным вопросам. Согласно другой точке зрения, интервью имеет статус метода [1–5, 13]. Это может быть метод сбора информации в профессиональной деятельности журналиста [2, 12]. Интервью как метод помогает формировать профессионально личностные и коммуникативные качества будущего журналиста для успешного освоения этого вида деятельности. Также интервью рассматривается как метод обучения студентов иностранному языку [1, 4, 5, 13, 14].

Условием успешности реализации метода должно выступать описание соответствующих коммуникативно-речевых умений и выделение их категориальных признаков, однако большинство авторов фокусируют своё внимание на отдельных видах речевой деятельности или языковых аспектах. Существуют также и другие точки зрения о статусе интервью в учебном процессе, оно рассматривается в качестве законченного текста диалогического характера с присущими ему особенностями [15]. К особенностям такого текста относят использование средств передачи взаимодействия адресата и адресанта в ситуации разговора на социально значимую тему. Отдельные исследователи высказывают мнение о том, что интервью можно рассматривать в качестве самостоятельного приема обучения, например, беседы, дискуссии [2, 14, 16], как коммуникативное упражнение при обучении диалогической речи [14].

Представляет научный интерес взгляд на интервью как на средство, которое способствует межкультурной адаптации студента в пространстве российского вуза [2]. Таким образом, разнообразие статуса интервью в учебном процессе обуславливает вариативность взглядов на его сущность и роль в современной профессиональной подготовке будущего журналиста.

Интервью, несомненно, может играть немаловажную роль в процессе обучения иностранному языку. Методический взгляд на использование интервью в учебном процессе основывается на результатах педагогического наблюдения за учебным процессом по разным дисциплинам и их научной интерпретации [17]. Предприняты отдельные исследования по проблематике обучения студентов журналистов интервью на иностранном языке. Например, в диссертации Т.А. Бударинной предложена методика обучения интервью студентов-журналистов на занятиях по английскому языку в вузе с использованием разработанных опор: таблиц, лингвистических средств, фонозаписей [7]. Методика направлена на поэтапное формирование

познавательной деятельности интервьюера. Методика овладения студентами специальности «Журналистика» технологиями составления вопросов предложена в научной работе Е.А. Макеевой [16].

Методика обучения ИЯ, с одной стороны, заимствует этот опыт и учитывает его при организации соответствующих учебных действий студентов. С другой стороны, методика как наука обосновывает собственные позиции по этому вопросу. Например, методика обучения ИЯ принимает идею о разнообразии видов в обучении интервью и роли внешних и внутренних факторов, обеспечивающих его эффективность [15]. Это способствует устранению возможных причин искажения информации в процессе создания интервью, что в высшей степени значимо для профессиональной деятельности журналистов.

Принципиально важные методические идеи сформулированы Н.В. Кодолой. В частности, цитируемый автор указывает на необходимость развивать специальные умения студентов определять цели и коммуникативные стратегии при создании интервью, овладевать приемами сбора материала для ведения интервью и его структурирования и тд. [3]. Несмотря на значимость имеющихся исследований, мы не наблюдаем четкой позиции учёных в отношении раскрытия сущности метода интервью в обучении иностранным языкам, поэтому можно говорить о необходимости более пристального изучения данного вопроса.

На основании изложенного в статье можно сделать следующий вывод: интервью как метод обучения иностранному языку имеет ряд преимуществ перед другими методами обучения, поскольку способствует развитию целого ряда коммуникативных профессионально значимых умений; позволяет студенту моделировать своё профессиональное мастерство и общаться на иностранном языке с учётом специфики своей специальности. Тот факт, что в профессиональной подготовке будущего журналиста феномен интервью может иметь разный статус – метод, прием, упражнение и т.п., обуславливает его полифункциональность в контексте обучения ИЯ, что требует соответствующего методического обеспечения.

Литература

1. Долгина Е.С. Интервью: понятие, цель, задачи, функции / Е.С. Долгина, М.А. Веснина // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 1109–1111.
2. Интервью как метод и как жанр в работе журналиста. – Режим доступа: <http://ekrost.ru/poster/intervyu-kak-metod-i-kak-zhanr-v-rabote-zhurnalista.html>

3. Кодола Н.В. Интервью: Методика обучения. Практические советы [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов вузов / Н.В. Кодола. – 2-е изд., испр., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 174 с.
4. Копытько С.В. Метод интервью в практике преподавания русского языка как иностранного в неязыковом вузе / С.В. Копытько // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2015. – № 10 (52). – Ч. II. – С. 109–114.
5. Кузнецов Г.В. Телевизионная журналистика / Г.В. Кузнецов, В.Л. Цвик, А.Я. Юровский. – 4-е изд. – М.: Изд-во «Высшая школа», 2002. – 147 с.
6. Толковый словарь Ожегова онлайн – Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru/>
7. Бударина Т.А. Методика обучения интервьюированию на иностранном языке студентов-журналистов (английский язык, модульный подход): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.А. Бударина. – Тамбов, 2003. – 194 с.
8. Тертычный А.А. Жанры периодической печати: учебное пособие для вузов / А.А. Тертычный. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во "Аспект Пресс", 2017. – 320 с.
9. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935-1940. (4 т.).
10. Филонова Ю.А. Интервью как разновидность учебной дискуссии / Ю.А. Филонова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 70–76.
11. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – Норинт, 2004. – 1456 с.
12. Тепляшина А.Н. Творческая природа комического: жанровая парадигма современной журналистики: дис. ... д-ра фил. наук: 10.01.10 / А.Н. Тепляшина. – СПб., 2007. – 373 с.
13. Особенности функционирования жанра интервью. – Режим доступа: <https://knigi.link/smi-jurnalistika/osobennosti-funktsionirovaniya-janra-38914.html>
14. Бирюкова О.А. Обучение говорению в старших классах: метод интервью на уроке английского языка / О.А. Бирюкова, Д.В. Семенова // Научное обозрение [Электронный журнал]. – 2017. – № 2. – Режим доступа: <https://srjournal.ru/2017/id46/>
Большой словарь иностранных слов. – Режим доступа: https://gufo.me/dict/foreign_words

15. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
16. Макеева Е.А. Методика обучения интервьюированию студентов специальности "Журналистика" на основе компетентностного подхода: немецкий язык, неязыковой вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Макеева. – М., 2011. – 238 с.
17. Знайкина К.Л. Возможности использования интервью в обучении студентов психологии / К.Л. Знайкина // Педагогическое образование в России. – 2010. – Вып. 2. – С. 168–172.

Науч. рук.: Ростовцева В.М., канд. пед. н., доц.

Научное издание

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
«Актуальные проблемы управления и экономики»

Издано в авторской редакции

Компьютерная верстка *Л.А. Данилина*
Дизайн обложки *Т.В. Буланова*

**Отпечатано в Издательстве ТПУ в полном соответствии
с качеством предоставленного оригинал-макета**

Подписано к печати 26.12.2019. Формат 60х84/16. Бумага «Снегурочка».
Печать CANON. Усл. печ. л. 8,72. Уч.-изд. л. 7,90.
Заказ 275-19. Тираж 100 экз.



Издательство

ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ